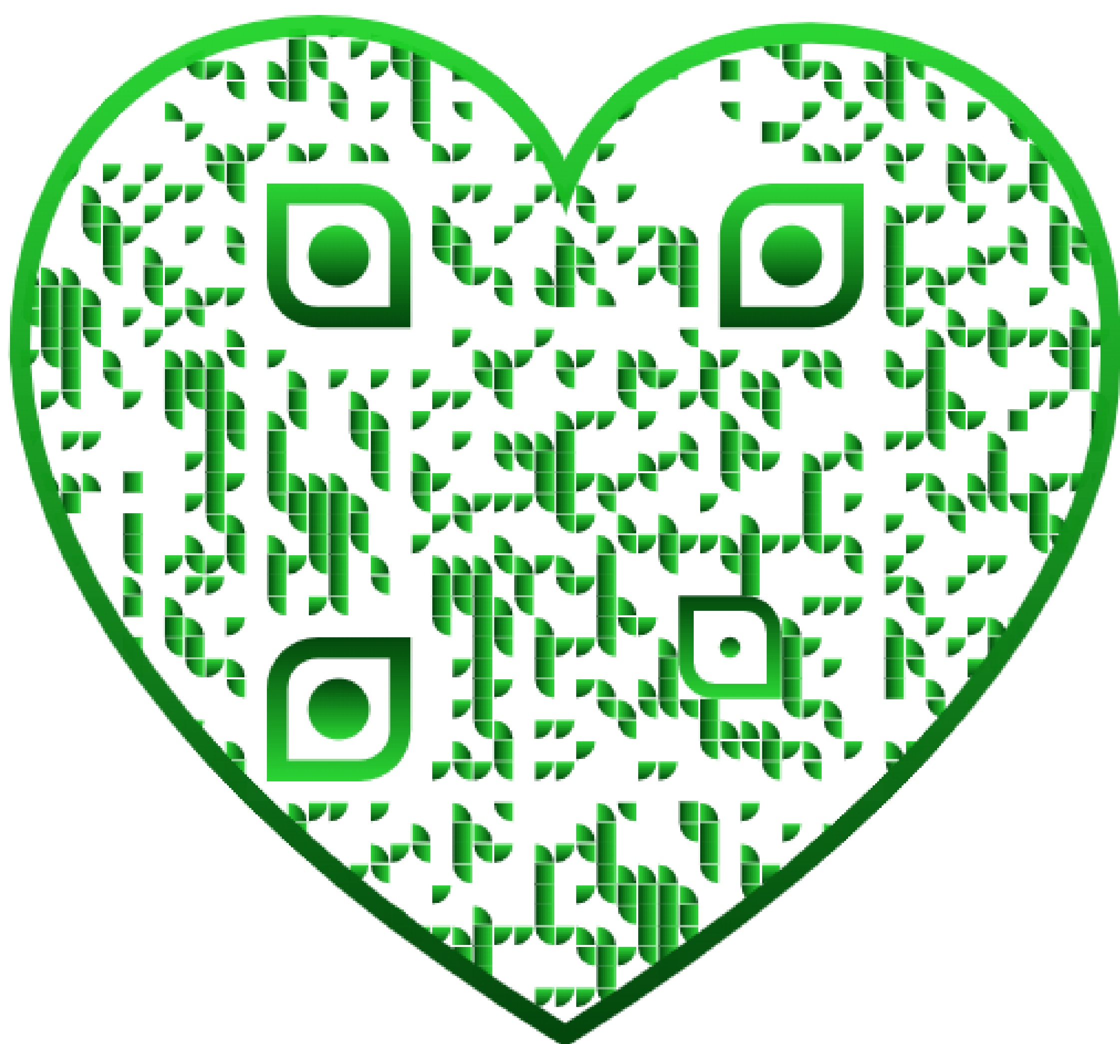


# Educação:

## um diálogo Interdisciplinar de Saberes e Práticas


Eva Sandra Fernandes da Cunha
Ilka Mendes Fernandes
Maria Francisca da Cunha
Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto
**(Organizadoras)**


Letraria®



# Educação:
um diálogo Interdisciplinar
de Saberes e Práticas

Eva Sandra Fernandes da Cunha
Ilka Mendes Fernandes
Maria Francisca da Cunha
Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto
**(Organizadoras)**

# Educação:
## um diálogo Interdisciplinar de Saberes e Práticas

Araraquara
Letraria
2021

# Educação: um diálogo Interdisciplinar de Saberes e Práticas

PROJETO EDITORIAL
**Letraria**

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
**Letraria**

CAPA
**Letraria**

REVISÃO
**Letraria**

CUNHA, Eva Sandra Fernandes da; FERNANDES, Ilka Mendes; CUNHA, Maria Francisca da; AUGUSTO, Vera Lúcia Dias dos Santos. (org.). **Educação: um diálogo Interdisciplinar de Saberes e Práticas.** Araraquara: Letraria, 2021.

ISBN: 978-65-86562-37-8

1. Educação. 2. Ensino. 3. Saberes. 4. Interdisciplinar.

CDD: 370 - Educação

Os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade de seus autores.

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio, sem autorização escrita dos organizadores.

## Conselho editorial

Ana Cristina Santos Peixoto (UFSB)
Hejaine de Oliveira Fonseca (UFVJM)
Rozely Martins Costa (SEDF)

# Sumário

Apresentação 8

A inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública estadual 14
**Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli**

Autonomia do aluno no processo da aprendizagem de língua estrangeira e algumas reflexões sobre formação do professor 25
**Eva Sandra Fernandes da Cunha**

Contribuições dos Atlas Linguísticos do Brasil: da pesquisa ao ensino da língua portuguesa 38
**Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto**

A inserção de tecnologias digitais em um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública goiana 50
**Maria Francisca da Cunha**

(Re)vendo a aula de Matemática durante a formação inicial 62
**Luciano Feliciano de Lima**

Escuta dialógica de perspectiva hermenêutica: a proposta de uma metodologia de pesquisa fundamentada na alteridade 73
**Manoel Pereira da Cruz Neto**

Do direito à vida ao direito de ter esperança: contribuições das políticas públicas de atendimento às medidas socioeducativas 86
**Ilka Mendes Fernandes**

Trajetória de uma experiência: da ação extensionista EnvelheSER: vida em movimento ao grupo SER 97
**Mírian Pereira Gautério Bizzotto**
**Olívio José da Silva Filho**

Influência dos termos franceses na gastronomia brasileira 107
**Cleuzira Custodia Pereira**
**Mírian Pereira Gautério Bizzotto**

Sobre os autores e organizadores 128

# Apresentação

É com alegria que apresentamos nossa primeira publicação. Trata-se de uma coletânea de textos dedicados às questões que relacionam pesquisas desenvolvidas na educação e ensino, binômio em que estão envolvidos todos os pesquisadores-autores dos estudos aqui divulgados.

A presente publicação procura contribuir para um público de pesquisadores cujo interesse seja a compreensão do ensino, oferecendo resultados de estudos desses pesquisadores-autores em uma linha filosófica que considera a *práxis* pedagógica e busca compreender as lacunas para as quais as reflexões aqui apresentadas se constituem em caminhos informados pela pesquisa.

Assim sendo é que, entre os textos, a educação e o ensino podem ser vistos numa perspectiva em que estão reunidos pela teoria e pela prática pedagógica. A organização da obra se dá em nove capítulos, distribuídos em sete diferentes vertentes, a saber: aprendizagem e ensino da língua inglesa, contribuições de Atlas Linguísticos, formação inicial de professores de Matemática, o lugar do pesquisador na pesquisa, políticas públicas e atos infracionais de adolescentes, ação extensionista com a população idosa e gastronomia brasileira. Com essa diversidade de temas, o leitor tem, assim, a oportunidade de caminhar por diferentes pontes, vivenciando inúmeras bases epistemológicas, bem como formar novos olhares através das lentes investigativas utilizadas por nós autores dessa obra.

Os pesquisadores-autores cumprem aqui o papel de facilitadores, de mediadores, para que os interessados possam conhecer textos marcados pelas experiências vividas. Abordamos depoimentos e reflexões sobre questões de pesquisas em diferentes áreas, desdobrando-se em implicações pedagógicas e sugestões de encaminhamento de novas investigações. Para o conhecimento da coletânea que se vai ler, passemos brevemente pelos assuntos tratados nos nove capítulos que compõem o livro **Educação: um diálogo Interdisciplinar de Saberes e Práticas.**

O livro inicia-se com o capítulo **A inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública estadual** da pesquisadora Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli. O texto expõe um recorte de sua pesquisa de mestrado, em que objetivou investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia/MG, para identificar seus estágios de implementação. Objetivou-se, também, analisar a forma de implantação efetiva do processo de inclusão digital no

contexto de ensino de Língua Inglesa da referida escola, na visão da direção, do professor e do aluno. Esse processo de inclusão se encontra ainda às voltas com problemas de diversas ordens, que vão desde questões práticas, de acesso aos meios de digitalização, até aqueles que se originam das convicções dos envolvidos. Participaram da pesquisa gestores de Educação, diretor, professor e alunos. Para a análise do *corpus* dessa pesquisa, a autora valeu-se do método denominado Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg (2007) e das postulações de Bax (2003), Chambers e Bax (2006), Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997).

No segundo capítulo, **Autonomia do aluno no processo da aprendizagem de língua estrangeira e algumas reflexões sobre formação do professor**, Eva Sandra Fernandes da Cunha considera que aprender a ser autônomo envolve ter responsabilidade e determinação, assim, este trabalho discute o papel da autonomia do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira e nos leva a propor também uma reflexão sobre autonomia nos cursos de formação de professores. São abordadas algumas dificuldades que o aluno tem ao aprender uma língua estrangeira, por exemplo, sua dependência na aprendizagem. Procurou-se ressaltar a importância do papel do professor como mediador no desenvolvimento da autonomia do aluno. Ao professor cabe criar situações de aprendizagem que dinamizem a participação e, consequentemente, a aprendizagem; uma vez que, na interação e por meio dela, o aluno constrói, modifica, analisa e enriquece significados. Neste texto, discute-se também o uso da tecnologia como uma ferramenta para o desenvolvimento da autonomia no ensino-aprendizagem, que permite ao aprendiz desenvolver habilidades para um ensino autônomo, uma vez que a tecnologia nos dias atuais tem crescido no âmbito escolar e tem sido um bom recurso para buscar informações e interação com outros grupos sociais.

O terceiro capítulo **Contribuições dos Atlas Linguísticos do Brasil: da pesquisa ao ensino da Língua Portuguesa**, Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto, a partir de um recorte da pesquisa de doutorado, concluída em 2012, faz algumas reflexões sobre a língua portuguesa e o seu ensino, pontuando a possibilidade de imbricar o ensino da língua portuguesa aos trabalhos voltados para a Dialetologia e para a Geolinguística, que direcionam seus estudos para a descrição das diferentes e diversas formas da modalidade oral da língua. Considera que os Atlas Linguísticos de diferentes áreas do país vêm propiciando a pesquisadores, educadores, gramáticos, autores de livros didáticos e demais interessados nos estudos geolinguísticos e sociogeolinguísticos um material amplo, coletado a partir de critérios metodológicos precisos. Educadores conscientes da variação linguística brasileira podem trabalhar a partir dessa realidade diversificada, sem estigmatizar a variação dialetal de seus alunos. Aqueles que

reconhecem a diversidade linguística brasileira como um ponto de partida para o ensino da língua materna no Brasil se veem diante de um vasto material quer seja fonético-fonológico, semântico-lexical, morfossintático ou discursivo proporcionado pelos Atlas Linguísticos já publicados ou em desenvolvimento no território nacional. Sob esse aspecto, as contribuições linguísticas são nítidas e é possível refletir a partir de um novo olhar para a atuação de ensino pelos professores de Língua Portuguesa.

No quarto capítulo, Maria Francisca da Cunha discute **A inserção de tecnologias digitais em um curso de licenciatura em matemática de uma universidade pública goiana.** A autora-pesquisadora apresenta-nos um recorte de uma pesquisa em desenvolvimento voltada a temas relacionados à Formação Inicial de professores de Matemática e ao uso de Tecnologias Digitais (TD). Tem como objetivo investigar de que maneira acontece a inserção das Tecnologias Digitais nos cursos de Licenciaturas em Matemática da Universidade Estadual de Goiás, no câmpus de Morrinhos. Essa pesquisa é de cunho qualitativo numa perspectiva interpretativa a partir de dados levantados no trabalho de campo. Para a produção desses dados, serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e aplicados questionários aos licenciandos, bem como análise de documentos oficiais como o Projeto Pedagógico do curso de Matemática na Universidade Estadual de Goiás, no câmpus de Morrinhos. Para a análise dos dados será utilizada a proposta apresentada por Bogdan e Biklen (1999), que consiste no desenvolvimento de categorias de codificação. Como resultado da análise do PPC do curso investigado, é possível afirmar que as TD inseridas no curso investigado são vistas como recurso didático para se trabalhar conteúdos de disciplinas de cunho específico e pedagógico. Há menção do uso de recursos computacionais e de *softwares* que deverão ser trabalhados para a obtenção de uma melhor compreensão do conteúdo trabalhado, sendo indicado como subsídio para efetivar o processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

No quinto capítulo **(Re)vendo a aula de Matemática durante a Formação Inicial,** Luciano Feliciano de Lima reflete sobre a contribuição da abordagem investigativa e da escrita do memorial de formação para uma construção e reconstrução dos papéis de professor/a e alunos/as na sala de aula de Matemática. Para isso, vinte licenciandas/os foram convidados a escrever acerca da trajetória estudantil até o ingresso na Licenciatura. A aproximação com escolas da rede pública foi mais um fator a contribuir com (re)visões do contexto escolar. A discussão é fundamentada em autores que defendem uma educação crítica e uma educação matemática crítica. Escrever um memorial de formação potencializou uma compreensão do/a professor/a

como criador/a de ambientes propícios à aprendizagem e alargou a visão sobre outros modos de interação entre professor/a e alunos/as. Destacam-se compreensões dos/as participantes em relação a uma postura crítica do professor em relação à produção de ambientes de aprendizagem e a uma postura ativa do/a aluno/a, tais como: ouvir as instruções do professor; colaborar com os colegas na busca de estratégias para resolver um problema; afinar as ideias após testá-las; produzir argumentos poderosos para defender o ponto de vista diante do próprio grupo; entrar em um consenso sobre a(s) estratégia(s) e possível(eis) solução(ções) de um problema; explicar e defender as conclusões aos demais grupos sem desrespeitar opiniões divergentes.

No sexto capítulo, Manoel Pereira da Cruz Neto apresenta a pesquisa acadêmica **Escuta dialógica de perspectiva hermenêutica: a proposta de uma metodologia de pesquisa fundamentada na alteridade**, que se constitui enquanto lócus de vivência e experiência histórico-cultural, bem como tece estreitas relações com a construção do conhecimento e a formação de novos profissionais. Compreendendo o lugar do pesquisador nesta seara, este texto pretende discutir a relação dialógica entre o pesquisador e a pesquisa, problematizando o local de fala do pesquisador e a construção de seu discurso científico de silenciamento, superioridade ou alteridade na relação com seus interlocutores. A partir da problematização das expressões *falar por, falar sobre* e *falar com,* propõe-se uma reflexão de base para uma nova metodologia de *escuta dialógica de perspectiva hermenêutica* acerca das posições que ocupa o pesquisador e suas implicações sociais e políticas.

No capítulo de número sete, Ilka Fernandes Mendes nos apresenta **Do direito à vida ao direito de ter esperança: contribuições das políticas públicas de atendimento às medidas socioeducativas para o acesso à cidadania de adolescentes autores de atos infracionais**. Trata-se da experiência da autora no atendimento de adolescentes autores de ato infracional na cidade de Caldas Novas/GO. Adolescentes autores de atos infracionais são cidadãos muitas vezes destituídos de garantias constitucionais básicas: documentos, educação de qualidade, saúde e trabalho. Não vivenciam investimento simbólico e tampouco material por parte da sociedade, um passaporte de esperança no futuro. Esses jovens são com muita frequência privados de um dos principais direitos humanos, a vida. As políticas públicas voltadas a essa população têm demonstrado ser uma resposta positiva na transformação dessa realidade, pois ironicamente apenas quando da violação dos direitos de outros cidadãos é que estes adolescentes passariam a existir para o Estado e para a sociedade.

No texto seguinte, **Trajetória de uma experiência: da ação extensionista Envelhe*SER*: vida em movimento ao grupo *SER***, Mírian Pereira Gautério Bizzotto e Olívio José da Silva Filho procuram demonstrar a trajetória de uma experiência de integração social, capaz de ser um agente promotor de socialização entre idosos. Essa experiência inicia-se como Projeto de Extensão "EnvelheSER: vida em movimento" associado à Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus Caldas Novas, em 2013, visando oportunizar um trabalho sistemático com a população idosa da região, devido às demandas dessa, na busca por novas possibilidades de atuação e envolvimento da comunidade com a universidade e vice-versa. Essa experiência de ação extensionista teve como objetivo geral contribuir para a cultura de inclusão do idoso, assegurando-lhe seus direitos, incentivando a sociabilidade e a integração entre os próprios participantes, assim como com a comunidade acadêmica e com a sociedade em geral. Ao longo das ações do projeto, foram realizadas atividades que despertaram novas aprendizagens, novas relações, contribuindo para a garantia dos direitos sociais, como um espaço de sociabilidade, do qual os idosos participaram dialogando, exercendo a cidadania e a convivência com seus pares. Os encontros eram realizados semanalmente e participaram mais de 50 idosos e mais de 20 voluntários de diferentes áreas, entre docentes, discentes e outros profissionais que proporcionaram o trabalho de integração e inclusão do idoso através de sua participação ativa tanto na elaboração da temática do encontro quanto na sua execução. A experiência com este projeto aconteceu até 2019 ininterruptamente, período em que a pesquisadora-autora teve suas atividades encerradas na universidade. A partir deste ano, surgiu o Grupo SER, que é um grupo social totalmente independente, que tem seu trabalho voltado exclusivamente para a população idosa.

Por fim, no nono capítulo, **Influência dos termos franceses na gastronomia brasileira**, das pesquisadoras-autoras Cleuzira Custodia Pereira e Mírian Pereira Gautério Bizzotto, há um breve histórico da influência dos termos franceses na gastronomia brasileira. O objetivo geral é apresentar os termos de origem francesa que são utilizados na gastronomia brasileira, assim como mostrar tantos outros termos que foram incorporados à Língua Portuguesa. A abordagem do problema é de ordem quantitativa e qualitativa. A pesquisa seguiu a estratégia de revisão de literatura, análise documental e análise de dados por meio de questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, sendo um estudo histórico e também comparativo. O capítulo evidencia ser necessário que todos os envolvidos, de certa forma, na Gastronomia saibam as expressões e/ou palavras em francês. Conclui-se que o aprendizado de termos franceses é necessário para quem está concluindo um curso de gastronomia ou para quem está

engajado na culinária mundial de certa forma, pois a qualidade do trabalho depende do que está sendo construído em termos de pratos culinários.

Esperamos que este livro possa contribuir para a reflexão dos leitores sobre o importante e produtivo processo da pesquisa e ensino a partir das investigações teóricas e práticas apresentadas pelos pesquisadores-autores. Como se vê, esta obra visita distintas temáticas da Educação. Os pesquisadores-autores desenham um horizonte investigativo que permite ao leitor contato direto com campos multifacetados para a construção de novos processos educativos e de pesquisa. Estamos certos de que, ao folhear as páginas que se seguem, você irá se deparar com uma variedade de escolhas metodológicas, experiências relatadas que te ajudarão a entender o lugar de um pesquisador na pesquisa que cada um dos pesquisadores desenvolveu.

Caldas Novas, 08 de outubro de 2020.

Eva Sandra Fernandes da Cunha
Ilka Mendes Fernandes
Maria Francisca da Cunha
Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto

(*...vivenciando, na primavera, um intenso calor de 40° C*)

# A inclusão digital no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa em uma escola pública estadual

**Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli**

# Introdução

O uso de tecnologias no contexto escolar não é algo novo, pois desde a invenção da escrita, que foi a primeira tecnologia que possibilitou o congelamento da fala para que esta fosse transmitida a distância, novas tecnologias têm surgido e inevitavelmente são inseridas na escola (CHAVES, 2000).

Assim como a escrita, outras tecnologias que surgiram ao longo da História foram recebidas com temor e insegurança. Observa-se que as tecnologias contemporâneas, como o computador e a internet, também causam certo desconforto, pois o medo do novo é inerente ao ser humano.

Com a introdução do computador nas vidas das pessoas, mudaram-se as estratégias de aprendizagem e de trabalho. Como consequência, paralelamente aos aparatos da tecnologia, exige-se uma nova relação com o mundo. A realidade digital pode chocar de imediato, mas não a Max Weber (*apud* FERREIRO, 2001), que afirma que se busca hoje um "reencantamento do mundo"; um reencantamento virtualizado pelas mediações tecnológicas.

Dentre essas formas de pensar o mundo globalizado, não se pode olvidar a necessidade cada vez maior de se aprender pelo menos uma língua estrangeira como forma de se sentir incluído nesse mundo. Atualmente, dominar uma língua estrangeira pode ser considerado uma forma de ascensão social.

Essa questão relacionada ao estudo de uma língua estrangeira remete a reflexões sobre o ensino e aprendizagem vinculados ao uso dos recursos tecnológicos. Assim, por um lado, tem-se a necessidade de aprender uma língua estrangeira e, por outro, têm as tecnologias atuais que, inseridas no contexto escolar, podem auxiliar e mediar os processos de ensino e aprendizagem, inclusive os de outra língua. Para alguns estudiosos (SILVEIRA, 2001; SPIGAROLI, 2005) não proporcionar o acesso às novas tecnologias no ambiente educacional pode configurar um processo de exclusão digital.

Diante disso, entende-se ser necessário apontar alguns estudos que envolvem as novas tecnologias, a inclusão digital e o ensino de Língua Inglesa (doravante LI).

# Alguns pressupostos sobre inclusão digital e novas tecnologias

O estudo aqui proposto foi desenvolvido com base em uma pesquisa de mestrado cujo objetivo foi o de investigar o processo de inclusão digital no contexto de ensino

e aprendizagem de LI no âmbito de uma escola pública da cidade de Uberlândia/ MG, para identificar seus estágios de implementação. E ainda, analisar a forma de implantação efetiva do processo de inclusão digital no contexto de ensino de LI da escola participante, na visão da direção, do professor e do aluno.

Tem-se falado muito sobre o processo de inclusão, principalmente no que se refere ao contexto social, e isso tem gerado inúmeras discussões entre os órgãos competentes, as diferentes instituições e toda a comunidade; de maneira geral, todos preocupados com as pessoas que há muito tempo têm sido colocadas à margem de nossa sociedade. Essa exclusão, certamente, tem privado muitas pessoas de oportunidades de melhoria, tanto física quanto intelectual e social.

Vale salientar que a inclusão digital, que se faz necessária, deverá acontecer de forma progressiva na vida de todas as pessoas, pois estar apto a fazer uso das potencialidades e dos benefícios dessas novas tecnologias pode significar um divisor de águas na vida dos indivíduos, possibilitando ou não sua projeção na sociedade e no trabalho. Portanto, é dever das escolas propiciar condições para que esse processo de inclusão aconteça.

A informatização das empresas, a criação da rede telemática e a introdução dos computadores nas escolas podem muito bem prestar-se a debates de orientação, dar margem a múltiplos conflitos e negociações em que técnica e projetos culturais misturam-se de forma inextrincável (LÉVY, 2006).

Computadores conectados à internet são as novas tecnologias que estão em processo de integração no cotidiano de todos, inclusive, no espaço educacional, como o das escolas públicas. Têm sido enviados pelos governos federal, estaduais e até municipais, por intermédio de projetos de apoio tecnológico em prol de uma Educação de maior qualidade, que visam ao aprimoramento do conhecimento dos discentes.

Com o auxílio do computador e da internet, muito poderia ser feito para o aperfeiçoamento da LI. Nas escolas públicas que já disponibilizam seu laboratório de informática, é possível que se instaure uma visão diferente, ou seja, que os professores utilizem as ferramentas disponíveis nesses laboratórios em prol de uma aprendizagem autêntica. Dessa forma, os alunos podem conectar-se com outros via *on-line* e têm a oportunidade de participar de *chats*, *e-mail*s, *e-groups, fotologs*, realizar pesquisas, entrar em *sites* e *links* na língua em LI. Assim, os discentes experimentam um contato direto e autêntico.

## A tecnologia como um processo natural no ensino e aprendizagem

No que se refere à naturalização da tecnologia na escola, como um benefício a mais no processo de ensino e aprendizagem, Chambers e Bax (2006) discutem questões relevantes que podem estar relacionadas ao impedimento desta naturalização. Eles dividiram estas questões em quatro grupos, que são: logística, concepções, conhecimentos, competências e habilidades dos envolvidos, integração de *software* e recursos tecnológicos no currículo e capacitação, desenvolvimento e apoio.

A **"logística"** integra o espaço de ensino, ou seja, os laboratórios de informática nas situações "normais" de uma sala de aula. O segundo item, "**concepções, conhecimentos, competências e habilidades dos envolvidos**" comenta que professores e administradores precisam se sentir confiantes (conhecimentos e habilidades) e seguros no uso dos computadores. O terceiro aspecto, "**integração de *software* e recursos tecnológicos no currículo**", esses autores entendem que, para o sucesso do processo de naturalização dos computadores em sala de aula, a tecnologia deve ser integrada nos currículos das escolas, visando tanto ao uso dessa pelos docentes quanto ao apoio pedagógico e técnico que deve ser dado aos professores. No quarto aspecto, "**capacitação, desenvolvimento e apoio**", os treinamentos e capacitações devem ser desenvolvidos de forma colaborativa, a partir das necessidades dos professores.

É importante destacar que nenhuma tecnologia existente no meio pedagógico faz milagres, no que se refere ao aprendizado de LI; tanto as antigas quanto as novas tecnologias são apenas instrumentos que ajudam no desenvolvimento e no aprimoramento do conhecimento. Fontes (2002) reforça isso quando afirma que somente a utilização do aparato tecnológico digital no ensino e aprendizagem produzirá transformações necessárias na formação e habilidades dos seres humanos.

É importante ressaltar que o uso dos computadores e da internet pode resgatar o interesse dos alunos dessa geração, interesse que parecia perdido nas aulas tradicionais, com os mesmos recursos tecnológicos e as mesmas posturas dos professores, que pensam ser os detentores únicos do saber, sem valorizar o conhecimento pré-adquirido dos seus alunos. O professor precisa ser um mediador, ou melhor, um intermediador, que pode facilitar e relacionar-se com todos ao mesmo tempo. Dessa forma, a naturalização com essas novas tecnologias no contexto educacional tem como objetivo beneficiar todos os envolvidos no ensino de LI.

Enquanto Bax (2003) entende que o processo de naturalização do uso das novas tecnologias no cotidiano escolar configura-se por meio da realização de algumas etapas, Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) creem que pode haver uma evolução gradativa na incorporação dessas tecnologias no contexto educacional. Portanto, esses estudiosos, assim como Bax, entendem que existem cinco estágios que são percorridos para que a comunidade escolar se aproprie, de fato, do computador e da internet como ferramenta de apoio ao professor.

Os cinco estágios de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) que mostram como pode haver a evolução instrucional em um ambiente educativo são: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação.

No que concerne ao primeiro estágio, "**exposição"**, os autores destacam a dificuldade dos professores no primeiro contato com as novas tecnologias. O segundo estágio, "**adoção**", mostra a preocupação de professores sobre "como a tecnologia poderia ser integrada nos planos instrucionais cotidianos" (SANDHOLTZ; RINGSTAFF; DWYER, 1997, p. 50). No terceiro estágio, "**adaptação**", a nova tecnologia já está integrada ao cotidiano educacional e cerca de 30-40% do dia na escola já consiste em uso da nova tecnologia. O quarto estágio, "**apropriação**", é marcado não só pela mudança na prática educativa, mas, principalmente, pela mudança nas concepções dos envolvidos. O quinto e último estágio é o da "**inovação**", em que os professores têm a experiência de inovar a forma de trabalhar e de relacionar com os alunos e com outros professores.

Tanto Chambers e Bax (2006) quanto Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) sugerem que os estágios percorridos para a mudança nas salas de aula para se chegar à incorporação do uso do computador como ferramenta de auxílio ao ensino e à aprendizagem, professores e envolvidos precisam ter suficiente conhecimento e habilidade com essa ferramenta para se sentirem confiantes ao utilizá-los.

## Metodologia

Nesta análise, de base interpretavista, partiu-se das entrevistas feitas aos participantes de uma escola pública estadual de ensino médio da cidade de Uberlândia/MG. Foi utilizado como procedimento de análise de dados o Paradigma Indiciário de Ginzburg.

No paradigma indiciário, o pesquisador tem como trabalho não somente colher e descrever indícios sobre os seus dados, mas, também, selecioná-los e organizá-los para fazer inferências a respeito dos seus dados, nesse caso o processo de inclusão digital na escola pública, mais precisamente no contexto de LI.

## Resultados e discussão

O diretor entrevistado, intitulado nessa análise de D, salienta que o laboratório de informática é amplo, no entanto, o número de computadores conectados à internet é pequeno, o que dificulta o trabalho do professor. D diz "**Adequada, a infraestrutura, o espaço físico é adequado**".

Observa-se que D procura reforçar que a parte que cabe à escola de promover a inclusão digital foi feita, pois é enfatizada duas vezes a expressão adjetiva "adequado", uma no feminino e outra no masculino. Dessa forma, D solidifica sua atuação como diretor da escola pública, ao mostrar-nos que, no que compete a ele e à escola, algo foi feito.

Ao perguntar ao diretor sobre a importância do acesso à internet em uma escola pública, este diz que é "de vital importância" e ressalta ainda, "[...] vários dificultadores, né, porque **muitos alunos entendem de internet muito mais do que nós**". Pelos indícios nos dizeres do diretor, este entende que "aluno" está mais preparado para lidar com as novas tecnologias do que professores e, ainda, se inclui nesse pensamento ao usar o pronome pessoal "nós".

Para os professores participantes, aqui denominados de P1 e P2, estes não se mostraram otimistas na utilização dos computadores e internet em suas aulas de LI. Para P1, "Eu diria o seguinte: **incentivo não há. Há imposição e cobrança**". P1 pareceu descontente com a situação de trabalho naquela escola. A professora de LI foi taxativa ao dizer que há imposição ao invés de incentivo e por duas vezes utilizou o verbo "haver" em suas frases. Na primeira, P1 utiliza o advérbio negativo "não", enfatizando a falta de estímulo para o uso do laboratório. Na segunda frase, também usa o "há", que, embora seja uma sentença afirmativa, seu teor é negativo, pois mostra uma amargura contida em seu dizer, pois tudo o que é imposto e cobrado exprime uma reação negativa nas pessoas, pode gerar revolta e até falta de engajamento.

Ainda, no que se refere à utilização do laboratório em sua disciplina curricular (LI), a professora nos adiantou que "**São quarenta alunos em sala de aula**, eu tenho **muita**, eu tenho **muitas** turmas [...] e me assusta **muito** o fato de sair, **talvez seja um comodismo de minha parte [...]"** e ainda, **"não tenho formação suficiente de como utilizar isso na minha aula de Inglês**".

Os indícios contidos nesse excerto autorizam a dizer que P1 sente uma grande insegurança em utilizar as novas tecnologias em suas aulas de L1. Obviamente, o

que mais pesa em sua decisão é a média de alunos por sala (40 alunos) em relação à média de máquinas disponíveis (dez computadores). Entende-se que trabalhar nessas condições não é fácil. Isso é reforçado pela repetição do pronome indefinido variável "muito", tanto é que ora é utilizado no feminino e singular, ora no feminino e plural, ora no masculino e singular, mas sempre para reforçar a intensidade de suas convicções em relação ao medo e, possivelmente, à falta de capacitação que P1 já assegurou não possuir. É necessário frisar que P1 assegura que domina muito bem as novas tecnologias em sua vida cotidiana, mas, como não participou de curso de capacitação, sente-se insegura para levar "muitas turmas" ao laboratório com quarenta alunos cada.

Em sua entrevista, P2 deixou transparecer que gostaria de utilizar o laboratório de informática em suas aulas de LI, todavia com planejamento. A esse respeito, P2 diz "Ah, **primeiro teria que ter uma programação, um planejamento adequado a nível de cada série** porque [...]. Pode-se ver que, para P2, a escola não oferece condições verdadeiras de utilização no laboratório. Para ela, a escola deveria promover projeto, o que pela forma como foi dito "nós teríamos que ter, ainda, um projeto dentro da escola" parece uma possibilidade remota.

No que se refere à utilização ou à falta dela no laboratório de informática, P2 proclama o não uso culpando o Governo, "**mas só não é utilizado porque nós temos um Governo que não investe na Educação [...]"** e completa **"porque nós sempre recebemos as coisas, o que, de cima pra baixo, na verdade"**. Na visão de P2, o Governo não promove nenhum tipo de incentivo para que os professores utilizem o laboratório e acusa-o de não investir na Educação. Pelos sinais nesse recorte, pode-se dizer que P2 mostra-se até revoltada pela atitude adotada pelo Governo, que, em sua opinião, só dita ordens e espera o cumprimento das ações propostas. Ao utilizar o "nós", P2 engloba a escola no sentido de que ela também recebe as imposições do Governo.

Nas entrevistas do corpo discente, A1 e A2 disseram coisas bem parecidas referentes ao uso do laboratório de informática nas aulas de LI. A primeira entrevistada, A1, afirmou conhecer o laboratório de informática da sua escola, disse que já o visitou e até realizou alguns trabalhos e pesquisas em suas instalações, entretanto, não soube dizer qual era o assunto desses trabalhos.

Especificamente no que diz respeito à LI, a aluna afirmou que gostaria de utilizar mais vezes o laboratório de informática, para entrar em *sites* internacionais, e assim, testar o Inglês. O maior problema apresentado é o fato de que em sua série só haja

uma aula semanal de LI, o que minimiza a aprendizagem na visão de A1, quando esta diz "[...] **A gente pesquisou sobre... um trabalho, né, que as meninas *tavam* fazendo"** e ainda **"O ano retrasado"**.

A segunda entrevistada, A2, faz o terceiro ano do Ensino Médio e disse que não conhece o laboratório de informática da escola, mesmo sendo ali matriculada desde a sétima série do Ensino Fundamental (antiga nomenclatura, pela nova, é oitavo ano). Segundo A2, as aulas de LI não diferem das de Matemática, Geografia, História ou Ciências. O método é sempre o mesmo, de quadro e giz. Assegurou-nos que gostaria de usar o laboratório de informática, porque acredita que seria bom e diferente, sairia da rotina. Nesse ambiente especializado, o professor poderia elaborar um trabalho diferenciado, como uma pesquisa envolvendo a LI.

Nesse excerto de A2 "[...] **A gente... a gente vê normal, assim... só na sala... normal. Aula de Português, aula de Matemática, nada diferente**" possibilitou-se dizer, indiciariamente, que esta aluna possui a mesma visão que sua colega A1. Ambas ressaltam que as aulas são tradicionais e, sempre, são trabalhadas do mesmo jeito, em todas as disciplinas.

O que se percebeu, a partir das entrevistas feitas com o diretor, professores e alunas da escola participante, é que predomina um discurso ufanista a respeito da inclusão digital. Tal ufanismo tem, provavelmente, uma explicação: para os órgãos governamentais, o fato de fornecer os laboratórios e os equipamentos garante, por si só, o seu uso nas escolas e, se esse uso não acontecer, ou for incorreto, a responsabilidade recai, fatalmente, sobre os dirigentes das escolas. Esses, por sua vez, repassam essa "culpa" aos professores, que não usam os equipamentos "porque não o querem".

Quanto às alunas entrevistadas, houve uma tônica em suas respostas: todas acham que as aulas de LI no laboratório são divertidas, prazerosas, descontraídas e que oferecem oportunidade de aprendizagem.

Na escola estadual, as alunas participantes disseram que nunca usaram o laboratório nas aulas de LI; as poucas vezes em que o visitaram aconteceram nas aulas de História ou nas de informática extraturno. Dessa forma, em LI, não há operacionalização dos novos recursos tecnológicos, como o computador e a internet.

## Algumas considerações

Quanto ao estágio de inclusão digital em que se encontra a escola pública estadual, esta ainda não efetivou a inclusão digital da comunidade escolar, principalmente

no que diz respeito ao uso das novas tecnologias nas aulas de LI, embora haja um discurso governamental de que essa inclusão já seja um fato. Muitos governos têm feito da inclusão digital uma bandeira de propaganda, como se o mero envio de alguns computadores às escolas, sem que seja dada manutenção adequada a essas máquinas e sem que os professores saibam efetivamente lidar com elas, fosse a garantia de inclusão digital. Além disso, o número reduzido de computadores para a média de alunos por turma dificulta o uso dessas tecnologias nas aulas de LI.

Alguns aspectos que configuram a sala de aula de LI (muitos alunos na sala de aula, carga horária limitada, despreparo dos professores etc.) e outros que caracterizam o laboratório (número insuficiente de computadores, falta de um profissional exclusivo, trabalhos em dupla, distância da sala de aula até o laboratório, havendo perda de tempo etc.) parecem indicar que os envolvidos não acreditam que as novas tecnologias possam beneficiar o aprendizado da LI.

Em termos gerais, é possível dizer que a escola participante encontra-se no terceiro estágio proposto por Bax já que existe certo enfrentamento da ferramenta por alguns envolvidos, embora ainda haja rejeição em função das dificuldades e obstáculos encontrados. No que se refere, especificamente à LI, a escola ainda não se enquadra em nenhum dos estágios, já que o primeiro estágio apresentado por Bax (2003) é o surgimento dos primeiros adeptos na adoção das ferramentas tecnológicas na prática educacional. E, de acordo com o que as professoras de LI relataram, não utilizam o computador e a internet como recursos cognitivos em suas aulas.

Se considerar os estágios propostos por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), tais como: exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação, percebeu-se algo em relação à implementação das novas tecnologias no ensino e aprendizagem em geral. Segundo as definições desses estudiosos, a escola participante pode ser situada no primeiro estágio denominado “exposição”. Em termos gerais, isso significa que o corpo docente apresenta dificuldades no contato inicial com os novos recursos tecnológicos. O trabalho dos professores, até esse momento, era auxiliado pelo uso das tecnologias tradicionais (livros, retroprojetores, quadros etc.), por isso, com a introdução do computador e da internet, os comportamentos oscilam desde agitação e empolgação até os de frustração e de dúvida gerada pelos erros obtidos nesse estágio. Em termos específicos da LI, os professores permanecem utilizando somente as outras tecnologias já adotadas e não consideram as novas, o que parece se dar por medo e esse medo não é enfrentado.

Segundo Bax (2003), a escola passa por um processo de naturalização para efetivar, de fato, a inclusão digital. Esse processo de naturalização diz respeito não somente ao uso da tecnologia nos âmbitos escolares, mas implica também a apropriação dessa tecnologia e a sua intervenção na proposta pedagógica da instituição. Esse processo ainda não ocorreu nessa escola.

Essa escola terá um longo percurso na concretização do processo de inclusão digital de LI, pois ela ainda não se apropriou, de fato, dessa tecnologia e não há nessa escola pública estadual uma proposta pedagógica que oriente o uso das novas tecnologias e garanta a efetivação desse processo no ensino e aprendizagem de LI.

## Referências


BAX, S. CALL: past, present and future. **System:** An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.

CHAMBERS, A.; BAX, S. Making CALL work: towards normalization. **System:** An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, v. 34, n. 4, p. 465-479, 2006.

CHAVES, E. O. C. Acompanha a filosofia da educação a tecnologia? Campinas, 2000. Disponível em: http://www.chaves.com.br/TEXTSELF/EDTECH/ABE.htm #_Toc485448951. Acesso em: 13 mar. 2008.

FERREIRO, E. A revolução informática e os processos de leitura e de escrita. *In*: PÉREZ, F. C.; GARCIA, J. R. (org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Os aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito. Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 59-63.

FONTES, M. do C. M. **Aprendizagem de inglês via *internet***: descobrindo as potencialidades do meio digital. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência.** São Paulo: Editora 34, 2006.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. A Evolução da instrução em salas de aula ricas em tecnologia. *In*: SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D. C. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 46-63.

SILVEIRA, S. A. da. **Exclusão digital**: a miséria na era da informação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

SPIGAROLI, A. A. As tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramenta potencializadoras para inclusão: um desafio para a sociedade. *In*: PELLANDA, N. M. C.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN, K. (org.). **Inclusão digital:** tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 211-231.

# Autonomia do aluno no processo da aprendizagem de língua estrangeira e algumas reflexões sobre formação do professor

**Eva Sandra Fernandes da Cunha**

# Introdução

O conceito de autonomia no processo de aprendizagem de língua estrangeira tem sido um dos principais focos de pesquisadores. De acordo com Freire (1997 *apud* PAIVA, 2005, p. 4, tradução nossa), "autonomia é a capacidade e a liberdade do aprendiz a construir e reconstruir o conhecimento ensinado"[1]. Portanto, faz-se necessário criar novas possibilidades para o aluno produzir e construir conhecimentos.

Para Holec[2] (1981, p. 3, tradução nossa) a definição de autonomia diz que "ser autônomo é ter a capacidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem". De modo geral, os aprendizes demonstram pouca autonomia e não são estimulados a uma aprendizagem mais autônoma. Pennycook (1997), Benson (1997), Freire (1970, 1997) e Young[3] (1986) *apud* Paiva (2008) defendem a ideia da autonomia como uma forma de identidade do aprendiz, isto é, autonomia como um direito, envolvendo a habilidade no processo de aprendizagem do próprio aprendiz. Este ponto de vista criterioso da autonomia tem tanto o objetivo de transformação social quanto a liberdade de pensar para tornar-se o autor do seu próprio mundo.

Acredita-se que a autonomia é um fator fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois garante ao professor e consequentemente ao aluno uma prática que não seja apenas a aplicação de um conhecimento oriundo dos grandes centros acadêmicos, mas produzidos pelo próprio professor e aluno em sala de aula.

Os professores de Língua Estrangeira, doravante LE, enfrentam grandes desafios em sala de aula com aqueles alunos que não demonstram interesse em aprender Inglês, talvez por acharem que não vão aprender nada durante o ano letivo, ou que só terão certo domínio na língua estrangeira se estudarem em um cursinho ou viajarem para o exterior. Existem, também, os problemas extraclasse: coordenadores e professores de outras disciplinas que acham que professores de Inglês só sabem fazer desordem e atrapalham com suas dinâmicas animadas. Eles não entendem que esta é uma das melhores estratégias de manter o aluno presente e atuante no conteúdo ministrado; por isso e por outros problemas, a LE é taxada de matéria sem nexo e sem necessidade.

1 No original: "understand autonomy as the learners capacity and freedom to construct and reconstruct the knowledge taught".

2 No original: "the ability to take charge of one's own learning".

3 No original: "defend the idea of autonomy as a form of a leaner identity, e.g autonomy as a right, implying the ability to take control of one's own learning process. This critical view of autonomy has the aim of social transformation as well as the freedom to think and in order to become the author of one's world".

Tendo esses preceitos em mente, esse texto tem como objetivo propor uma reflexão em um primeiro momento a respeito do conceito de autonomia na aprendizagem e a formação do professor no processo de ensino; num segundo, apresenta-se uma exposição sobre as dificuldades da autonomia e finaliza-se com os recursos da tecnologia como uma ferramenta para se alcançar a autonomia.

## Autonomia

A temática central deste capítulo é a questão da autonomia relacionada à prática da educação, pois falar em autonomia requer uma visão do que significa o mesmo. Segundo o dicionário Oxford Advanced (2000, p. 70), autonomia é "a habilidade de agir e tomar decisões sem ser controlado por ninguém: dando maiores autonomias em suas próprias vidas"[4].

Freire (1970) afirma que a autonomia é a capacidade e liberdade de construir e reconstruir o conhecimento ensinado, visando a transformação social e a liberdade de pensar e agir para se tornar o autor do próprio mundo. Para Pennycook (1997), autonomia é a luta para se tornar autor do seu próprio mundo; ser capaz de criar seus próprios significados, buscar alternativas culturais e políticas do cotidiano.

O processo de aprendizagem se realiza por meio do relacionamento interpessoal entre alunos e professores, alunos e alunos e professores e professores. Cria-se um clima afetivo, responsável, em muitos aspectos, pelo sucesso ou fracasso da aprendizagem, com isso, a autonomia se concretiza cada vez mais na realização de cada atividade feita pelos alunos.

A disposição para a aprendizagem não depende só dos alunos, é necessário também que a prática didática do professor garanta as condições e atitudes favoráveis no processo de ensino-aprendizagem. Propor uma reflexão didática a partir da análise de experiências concretas e procurar trabalhar continuamente a relação entre a teoria e a prática é uma perspectiva satisfatória neste processo, assim como assumir o compromisso com uma transformação social em busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino mais eficaz e eficiente.

A didática adota um papel relevante na formação do educador e não poderá reduzir-se somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais desenvolvem um processo de ensino-aprendizagem. Deverá ser um modo crítico de desenvolver uma prática educativa que não seja feito somente pelo educador, mas por ele conjuntamente com

4 No original: "the ability to act and make decisions without being controlled by anyone else: giving individuals greater autonomy in their own lives".

o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade, formando, assim, pessoas autônomas que pretendem constituir uma sociedade mais capacitada para tomar decisões práticas e concretas.

Por autonomia do professor entende-se propiciar expectativas para que o aluno encontre possibilidades para desenvolver sua própria maneira de aprender e aprimorar suas habilidades. O professor deve ser um constante pesquisador de conhecimentos, para que esteja favorável a discussões e a novos questionamentos. Com isso, se cria o incentivo e o respeito à competência criadora do aluno.

Na educação, a autonomia refere-se à capacidade que o professor tem de tomar decisões coerentes de acordo com seus princípios pessoais e não por imposição do contexto institucional em que ele trabalha. Em outras palavras, o professor decide o que e como deve ministrar suas aulas, por meio das práticas vivenciadas. Construir seu próprio conhecimento é mostrar ao aluno uma maneira para que ele também venha a produzir seu próprio conceito. Paiva (2005, p. 5) define autonomia como:

> Um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisões, escolhas, e avaliação tanto quanto aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.

Existem pessoas famosas que têm pouca escolaridade, mas que com muita dedicação e persistência conseguiram expor suas próprias ideias e conceitos e hoje exercem um cargo de grande importância na sociedade, por exemplo, o nosso presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que frequentou apenas a escola fundamental; Bill Gates, que abandonou a universidade antes de concluir a graduação, entre outros tantos.

Leffa (2002) afirma que a aprendizagem que está em questão não é aquela que é apenas copiada, mas aquela que se cria e que só se consegue com esforço e desejo. Tem-se que procurar atingir um grau intelectual maior do que a que nos foi deixada, caso contrário, não haverá progresso de desenvolvimento intelectual.

O professor tem um papel importante no desenvolvimento da autonomia do aprendiz; ele pode influenciar positiva ou negativamente, independente do tipo de professor que ele venha a ser, um facilitador, um pesquisador, um conhecedor, um autoritário, um qualificador ou não, assim, ele tem a capacidade de ajudar a criar comunidades mais pensantes, estimulá-las a serem independentes nas suas falas e conceitos.

Pensar a autonomia na aprendizagem de uma LE é também algo bem discutível. Para Leffa (2002) podem existir dificuldades na maneira de aprender, pois aprender uma LE exige algumas habilidades que diferem uns dos outros, por exemplo, ser tolerante quando as dúvidas surgirem, que é uma das dificuldades de conviver com a incerteza.

Muitas vezes, o aluno prefere conviver com a segurança da gramática do que com a improbabilidade de textos ou diálogos, no qual o professor não estará expondo o que é certo ou errado. Falar uma LE é sujeitar-se a ser avaliado não só pelo professor, mas também pelos seus colegas.

Nesse sentido, discutir tais dificuldades é propor, com certeza, uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que será exposto a seguir.

## Dificuldades na aprendizagem de língua estrangeira numa perspectiva da autonomia

Para Leffa (2002), a autonomia se confronta com diversas situações dentro do sistema de ensino. Não é fácil aprender uma LE, normalmente há uma fase de encantamento quando o aluno inicia seus estudos, todavia, quando percebe que o processo é lento, o empenho cai. Aprender uma LE requer empenho e muito mais perseverança do que disponibilizam. Em sala de aula, o aluno se preocupa mais com a nota do que com o aprendizado, ele fará qualquer atividade caso haja uma garantia de nota. Leffa (2002) diz que, para alcançar a harmonia entre indivíduo e o grupo, é intento, do lado do indivíduo, a essência da vontade de aprender. E do lado do grupo, contribuições alternativas. De um lado, não é somente pelo ensejo que o ser humano aprende, porém, se desenvolve também através de desejos, inquietações e angústias. Do outro lado, por não ter escolha, a educação tradicional continua da mesma forma, ou seja, na mesmice.

O arcebispo Fulton J. Sheen (1895-1979), um dos mais notáveis prelados de todos os tempos, foi orador, escritor, pregador, educador de talento e Ph.D. em Filosofia, pela Universidade de Lauvain, Bélgica. Na década de 50, disse que quando sabemos a mesma coisa, ninguém aprendeu nada. A educação tem que se diferenciar de alguma forma, para que assim a estabilidade entre o grupo e o indivíduo se sustente.

Com isso, o aluno verá a importância de aprender e conhecer a LE, ele saberá como utilizá-la no seu cotidiano; enfim, estamos formando pessoas pensantes e não meros robôs, que fazem somente aquilo que está escrito no manual. Formar professores reflexivos, capazes de construir seu próprio método, saber unir a teoria com a prática.

Em suma, devemos construir profissionais críticos e capazes de lutar por uma sociedade mais dinâmica, menos tecnicista. Na autonomia, é necessário que o professor aprenda a deixar de ser o dominador, em termos de conhecimento e autoritarismo, que ele seja apenas um facilitador da aprendizagem, aprenda a ouvir e aceitar as respostas do seu aluno, assim, ele estará ajudando o aprendiz a ter mais autoestima e veracidade e também o aluno será capaz de se tornar mais livre nas suas ações, consequentemente, menos submisso ao seu professor.

Para Kfouri-Kaneaya (2004), as experiências prévias adquiridas pelo professor, por exemplo, durante a sua formação acadêmica, fazem com que ele repita aquele método vivenciado, sem ao menos fazer uma reflexão mais aprofundada. Esses traços estão enraizados na individualidade do professor, trazendo limitações para o crescimento de sua reflexão-ação e são difíceis de adaptá-los na sua prática real.

Outro problema é a limitação do professor em se ater à programação preestabelecida pelos livros didáticos e planejamentos; de forma imanente, o profissional da educação muitas vezes deixa de procurar novos métodos alheios aos que ele já conhece. Portanto, temos que mudar esse ponto de vista de ter somente algo já pronto e, de modo geral, já cristalizado. Não estamos comercializando educação, esta não é uma máquina que se usa e joga fora, é algo para toda a existência.

Segundo Schön (1987 *apud* CELANI, 2001), a prática do profissional depende do conhecimento-na-ação. Esse conhecimento está diretamente relacionado com sua experiência profissional. E o seu desenvolvimento depende da reflexão no uso, então podemos notar que as interligações entre o conhecimento e ação estão sujeitos ao ato de pensar e agir de cada um.

Assim, o profissional do ensino, durante a sua atuação, deve estar envolvido em um processo de constante autoavaliação, modificando práticas ineficientes e adaptando outras que considere apropriadas. O professor deve ministrar suas aulas de forma a promover a aprendizagem do educando, encorajando o desenvolvimento de sua autonomia, a liberdade de pensamento e a expressão de ideias; o professor deve estar aberto a manifestações que diferem das suas.

A cooperação entre professor e aluno deve ser aplicada no dia a dia para que haja uma objetividade no que se refere ao conhecimento. Quando se diz ser um bom professor, pensador e capaz de tomar decisões reflexivas, faz-se necessário aos alunos algo que faça sentido para eles, aprender a ouvi-los e não só ser ouvidos por eles, aceitar a mudança de uma forma singular, usar nossos conhecimentos próprios e não plagiados de outros. Ao professor cabe uma postura de estar em constante

desenvolvimento; temos capacidade de criar e recriar coisas novas, porém tem de haver essa vontade de transformar, dispor-se de tempo para essa intenção, a qual não é fácil.

Celani (2003) afirma que oficinas, cursos de extensão que são feitos pelos professores e não são aplicados em sala de aula são degradantes para o crescimento da educação, só geram gastos, mas não geram uma sustentação na educação. Por isso, a educação contínua não deve ser vista meramente como um aumento salarial, mas sim como crescimento intelectual e troca de experiências.

Outro aspecto interessante que interfere no processo de aprendizagem são os estresses do dia a dia, as necessidades e as dificuldades desconhecidas, professor com falta de tempo para planejar suas aulas, pois seu salário não é suficiente para que ele se dedique somente a um órgão, não possui ferramentas suficientes para ministrar uma boa aula e o ambiente é, na maioria das vezes, desfavorável.

Além disso, alguns alunos já chegam cansados em sala de aula, cheios de problemas que ocorreram durante o dia e não conseguem se concentrar; às vezes se decepcionam com as dificuldades deparadas na LE, se sentem desmotivados e acabam desistindo de aperfeiçoar a LE. Isso ocorre muito nos cursos de Letras, quando os graduandos se formam. Ao ingressarem no mercado de trabalho e precisar assumir aulas de Inglês, primeiramente as recusam, pois alegam estar despreparados e, quando assumem, só o fazem para complementar carga horária. Neste momento, esse professor passa a ser mais um a atuar inseguro e despreparado, ou seja, com conhecimento insuficiente e acaba perpetuando os problemas vivenciados no ensino-aprendizagem de inglês.

Por isso, essas atitudes devem ser repensadas, pois não adianta somente o professor fazer sua parte; é imprescindível que o educando seja mais responsável pelas suas decisões e esteja sempre presente nas aulas, procurando seu crescimento em pesquisas fora do ambiente acadêmico e que isso possa ser adicionado no seu futuro desenvolvimento. Devemos mostrar ao nosso aluno o direcionamento para uma sociedade livre e compromissada com a educação e que ele não se sinta perdido e desmotivado por ter certa dificuldade na LE.

Há também as inúmeras e inesperadas mudanças que o governo lança a cada ano e para as quais o professor precisa estar preparado. Acredito que o professor deva ser um constante pesquisador, sempre renovando suas estratégias para que assim não fique bitolado e aquém das mudanças, não ficando estático em uma mesmice, pois a renovação está em nosso cotidiano e temos que interagir com elas; não é fácil sair de uma maresia e enfrentar a tempestade, mas a nossa carreira requer muita

audácia e determinação para irmos além. Então, nas palavras de Elliot (1990b *apud* CONTRERAS, 2002, p. 118),

> Em uma prática reflexiva, "o currículo está sempre em processo de construção e transformação". O currículo, enquanto expressão de uma intencionalidade educativa realizável na prática liga-se indissoluvelmente à própria ação do docente, por meio da qual se realiza e se reconstrói, submetendo-se ao julgamento da prática. O currículo atua, portanto, como mediador na relação entre idéias e ação nos processos de ensino.

O professor como pesquisador de suas próprias ações está ligado à necessidade de pesquisar e experimentar suas ideias educativas no seu dia a dia e é fundamental e necessário que o professor tenha habilidades suficientes para tais atividades, pois, nunca se educa aquilo que não se sabe; se ele mostrar vantagens e der significado ao conteúdo, fará com que aluno construa seu próprio conhecimento, partindo das possíveis explanações feitas por ele.

## As novas tecnologias aliadas ao processo de ensino-aprendizagem

Uma possível solução para a carência de autonomia no ensino é constituir de fato no processo de ensino-aprendizagem a aquisição e o uso das novas tecnologias, que têm sido utilizadas, de forma intensa depois do advento do computador e da internet, conforme afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2002, p. 100),

> A aplicação de tecnologias da informação amplia as possibilidades de busca de informações em outro idioma. No caso do Inglês, é importante considerar também que conhecimentos da língua são instrumentos de acesso ao ciberespaço, uma vez que grande parte do vocabulário usual da informática emprega a língua inglesa, idioma que também predomina nos *sites* da internet.

A utilização da tecnologia nos dias atuais, que está sendo inserida como ponto positivo na autonomia, é uma ferramenta extremamente importante, contudo, há pontos negativos: muitos não sabem utilizá-la, apenas reproduzem o que foi pesquisado, sem sequer ver a essência dessa pesquisa e não querem saber de nada que os faça pensar. A leitura, para muitos, é um bicho de sete cabeças e os alunos não são capazes de executar a tarefa por conta própria, principalmente quando esta se refere a uma L2 (Segunda Língua). Eles desistem antes de começar, não sabem aproveitar o potencial que cada um tem e é neste momento que o professor é desafiado, afinal, o complicado

não é ministrar uma aula, mas sim mostrar a importância dela para o crescimento profissional e social do aluno.

Acredita-se que a metodologia de ensino favoreça o processo de ensino por meio das novas tecnologias para o favorecimento da autonomia. Apesar de bons professores poderem ministrar boas aulas com simples recursos, a tecnologia pode também aumentar oportunidades para o aprendiz, como dicionários, material impresso, rádio, DVDs, CD-rooms, etc. os quais podem capacitar os aprendizes na sua tentativa de se tornarem mais autônomos.

Os cursos *on-line* são também excelentes para que o aluno se sinta autônomo, porém, nem todos vão até o final; reações são causadas de diferentes maneiras, medo, disposição, prontidão, autoconfiança, terror, esperança. Esses e muitos outros sentimentos são imersos e podem interferir no progresso da autonomia. Os recursos da *web* podem ser explorados de forma apropriada aos diversos tipos cognitivos e às formas preferidas de estudar do aprendiz. Para Paiva (2001, p. 93),

> A aprendizagem através dos recursos da web é natural e espontânea, pois podemos selecionar os materiais e escolher nossos caminhos de acordo com nossos interesses e motivação. A aprendizagem se dá através de descobertas individuais, de solução de problemas, de tentativas diversas, do fazer e desfazer, de acordo com o ritmo de cada um. Mas a web não é apenas um local de se resolver problemas. É um local para apresentar novas idéias, experimentar, criar.

Isto dá condições para que o aluno ingresse em grupo de estudo, conheça novas pessoas e exponha seus conceitos, aperfeiçoando suas habilidades de renovação, organização de informações de ideias, de colaboração e de interação à comunicação com pessoas nativas e/ou aprendizes de línguas estrangeiras e o professor, por sua vez, passa a ser apenas orientador para seus alunos.

Nos dizeres de Paiva (2001), um aprendiz é apto a utilizar algumas funções da língua, mas pode não ser ainda capaz de usar ou processar outras mais complexas por não ter vocabulário e/ou entendimento mais amplo das estruturas linguísticas. Contudo, com auxílio de parceiros, esse mesmo aprendiz pode ser bem-sucedido em circunstâncias comunicativas, sejam elas por meio de práticas orais ou escritas, tais como: *E-mail* ou *Chat* que são importantes meios para esse tipo de aprendizagem colaborativa.

Vigotsky (1984 *apud* PAIVA, 2001) desaprova o conceito de aprendizagem como "algo puramente mecânico" e lembra que pesquisas demonstram que "uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento". Para ele, o importante não é a reprodução pura, mas aprender a ser apto a resolver problemas de forma involuntária.

O professor também pode contribuir para que essa independência se torne mais concreta e pessoal. As tecnologias, mencionadas neste trabalho, levam-nos a crer que esse ambiente virtual contribui para o desenvolvimento da autonomia. Falando de tecnologias e avanços do ensino de línguas, Souza (2001, p. 7) advoga que:

> Educadores na área de línguas que acreditam que o ensino de línguas mediado por computador pode realmente promover a autonomia no ensino e uso da língua têm como grande desafio fazer com que seus alunos sintam-se confortáveis com as novas tecnologias e competentes ao usá-las para atingir seus objetivos.

A disposição para a aprendizagem não depende só dos alunos; é necessário também que a prática didática garanta condições e atitudes favoráveis. O professor deve elaborar uma reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação entre a teoria e a prática. Deve assumir o compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente e que a geração que está evoluindo tenha sede de aprender e que todos tenham diversidade de pensamentos.

## Considerações finais

Acredita-se, portanto, que a reflexão e a colaboração são aspectos que estão interligados com a autonomia. Segundo Wenden (1987 *apud* PAIVA, 2005), os aprendizes precisam "se equipar com habilidades especiais e estratégias para aprender a língua de forma auto-direcionada"[5].

Trabalhar em equipe com os mesmos ideais, compartilhá-los, conversar sobre os problemas encontrados em sala de aula e refletir com os colegas é a melhor maneira de conseguir frutos positivos e concretizações das metas, além de fazer com que os alunos sejam mais autônomos e responsáveis por suas ações. Muitos vão e outros vêm, mas o nosso trabalho na construção de um amanhã melhor, o de reconstruir e prosperar, nunca terá um fim. Segundo afirmou Eisner (1987 *apud* CONTRERAS, p. 131):

5 No original: "one who is equipped with the appropriate skills and strategies to learn a language in a self-directed way".

> Os professores, em razão do seu trabalho, têm a responsabilidade de ter opiniões informadas e críticas argumentáveis de valor, bem como de defendê-los publicamente. Caso contrário, estar-se-ia privando a comunidade das perspectivas que deveriam ser mais elaboradas, em razão de sua experiência e de sua formação.

Na autonomia, se faz necessário ter pelo menos o anseio de expor nosso ponto de vista, ter a vontade de querer mudar, não deve haver conflitos entre o aprender e ensinar, é uma troca mútua; o professor deve submeter-se às opiniões do seu aluno e o aluno, por sua vez, deve aprender a viver mais autônomo, não ficar esperando respostas prontas e preparadas pelo seu mestre. Segundo Paiva (2001 p. 114),

> O aluno bem-sucedido não é mais o que armazena informações, mas aquele que se torna um bom usuário da informação. O bom professor não é mais o que tudo sabe, mas aquele que sabe promover ambientes que promovem a autonomia do aprendiz e que os desafia a aprender com o(s) outro(s) através de oportunidades de interação e de colaboração.

Acredita-se que ensinar é trabalhar para gerar uma comunidade capacitada e com propósitos significativos para criar uma sociedade mais envolvida em debates e discussões, e que possam tomar decisões sobre o que e como ensinar. Manter uma sala de aula em silêncio, avaliar textos copiados, corrigir o que eles escreveram, sem ao menos dar uma explanação ou fazer um comentário sobre o mesmo não é ensinar; é atrapalhar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Deixá-los produzir sozinhos, dar ferramentas para que eles criem seus próprios meios de estudo e mostrar que eles são capazes, o suficiente, para ter autonomia e competência para desenvolver conhecimentos próprios de varias áreas é um caminho possível. O fracasso pode acontecer, contudo, deve ser superado com outras tentativas práticas, experiências vivenciadas e sem restrições para aprendizagem autônoma.

Dada a relativa ignorância no que se refere à autonomia no processo ensino-aprendizagem, o estudo proposto se justifica apresentando algumas reflexões. O contínuo processo do estudo da autonomia nos proporcionará maior percepção e entendimento acerca dessas capacidades que são adquiridas de acordo com o esforço e empenho de cada um. Os mecanismos que o professor pode e deve oferecer ao educando para uma compreensão mais detalhada, consequentemente, viabilizam ao aluno uma garantia mais precisa das informações oferecidas sobre como é ser autônomo.

Destarte, cabe a nós ressaltar a constante emergência de novas tecnologias cada vez mais presentes na vida de cada indivíduo; tecnologias essas que, uma vez voltadas à prática autônoma de aquisição do conhecimento, resultam em uma notória proficiência – principalmente em se tratando do aprendizado de uma LE – ao passo que o aluno busca aprender de forma voluntária e autônoma, sem que seja cobrado pelo professor e sem que esteja no ambiente da sala de aula.

A internet, por exemplo, oferece uma infinidade de cursos e atividades que podem ser desenvolvidas aleatoriamente e concomitantemente à aprendizagem intraclasse. Enquanto navega na rede, o aluno pode se comunicar com pessoas de outros países e trocar informações sobre o idioma e cultura, bem como praticar a pronúncia e a escrita.

O papel do professor é o de mostrar o caminho a ser trilhado, ao passo que, ao aluno, cabe a decisão de encarar seus medos e quebrar os tabus, saindo à frente na busca incessante do saber instigada pelo desejo autônomo de aprender.

Com as reflexões aqui expostas, espera-se contribuir de uma forma significativa para uma prática reflexiva no processo de construção e transformação no contexto profissional autônomo e que os professores possam, então, procurar assumir sua capacidade de criar e recriar, possibilitando que os educandos tenham uma visão mais clara do que é ser um aluno autônomo.

## Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. *In*: CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança**: relato de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CELANI, M. A. A. O ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA,V. J. (org.). **O professor de línguas**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. O professor reflexivo: uma proposta de encaminhamento à conscientização pedagógica contínua de professores atuantes em um centro de línguas do interior paulista. *In*: CONSOLO, D. A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Pesquisas em Linguística Aplicada**: ensino e aprendizagem de língua estrangeira. São Paulo: UNESP, 2004. p. 15-30.

LEFFA, V. J. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. *In*: **II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras (II FILE).** Pelotas: UCPel, 2002.

HORNBY, A. S. **Oxford Advanced Learner's Dictionary**. Edited by Sally Wehmeier, Phonetics Editor Michael Ashby. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PAIVA, V. L. M. de O.; BRAGA, J. C. F. The complex nature of autonomy. **DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 441-448, 2008.

PAIVA,V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Lingüística Aplicada & Contemporânea**. Campinas: Pontes, 2005. p. 135-153.

PAIVA,V. L. M. O. A WWW e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

SOUZA, R. Learner autonomy and CALL: challenges for a promising relationship. **APLIEMGE Newsletter**, p. 6-7, 2001.

WEHMEIER, S. **Oxford Advanced Learner's Dictionary.** 6. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

# Contribuições dos Atlas Linguísticos do Brasil: da pesquisa ao ensino da língua portuguesa

**Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto**

# Introdução

Temos percebido com frequência, ao longo de nossa carreira profissional, que a disciplina Língua Portuguesa, quer seja na educação básica ou superior, tem sido exposta de forma inapropriada, carece de propostas claras e definidas diante dos objetivos que queremos alcançar com o ensino da língua.

Independentemente da terminologia usada para indicar esta disciplina nas escolas e universidades (Língua Portuguesa, Língua Materna, Gramática, Comunicação e Expressão, Português, Português Técnico, Português Instrumental, etc.), o que se precisa mesmo é estabelecer o seu legítimo papel na vida prática de nossos estudantes.

Sabemos que toda atividade pedagógica tem essencialmente que passar por uma primeira questão essencial, que nos leva a questionar: o que se espera com o seu ensino? E, além disso, há que se determinar claramente qual é o objeto desse ensino. O modo como se vê esse objeto define a maneira de se trabalhar com ele. Essa indagação começou a me inquietar logo que finalizei meu doutorado em 2012.

No ensino da língua portuguesa, seja na escola ou universidade, os princípios da gramática normativa parecem bem pacíficos e obtidos. Quase não há o que se questionar, visto que essa gramática, compreendida como expressão da norma padrão, teoricamente, deve ser o modelo para o falante de norma culta de sua língua materna.

Contudo, muitas discussões em instâncias públicas oficiais vêm estimulando um interesse na revisão das práticas de ensino da língua, no sentido de conduzi-las para uma releitura e redefinição da ideia que se tem de erro, para a aceitação das variedades linguísticas próprias dos estudantes. O professor precisa ser sensível ao contexto regional e social do qual os estudantes são provenientes, não considerando como erro variedades dialetais ou socioletais. A partir dessa perspectiva e reflexão, levantamos alguns questionamentos: qual proposta de ensino de língua portuguesa seria ideal? Qual é nosso objeto de ensino, que só vem crescendo e despertando novas possibilidades para o ensino da língua portuguesa. Por que perder tanto tempo em ensinar algo sem intenção clara e definida? Sabemos que a repetição de modelos de ensino é o que mais se percebe na história do ensino de línguas, mesmo diante de tantas reformulações pedagógicas consolidadas ou não.

É nessa seara que este capítulo se apresenta. A partir do recorte da pesquisa de doutorado, concluída em 2012, pela autora, objetiva-se fazer algumas reflexões sobre a língua portuguesa e o seu ensino, pontuando a possibilidade de imbricar o ensino da

língua portuguesa aos trabalhos voltados para a Dialetologia e para a Geolinguística, que direcionam seus estudos para a descrição das diferentes e diversas formas da modalidade oral da língua.

Hoje em dia, é muito grande o interesse em estudar as variações linguísticas regionais, analisando-as a partir de um viés dialetológico e geolinguístico. Essa junção aparece como uma ideia primeira de valorizar os estudos da heterogeneidade linguística, que acontecem na dimensão diatópica (espacial, geográfica) e estão distribuídos no espaço territorial de uma nação ou região. Assim sendo, os Atlas Linguísticos de diferentes áreas do país vêm propiciando a pesquisadores, educadores, gramáticos, autores de livros didáticos e demais interessados nos estudos geolinguísticos e sociogeolinguísticos um material amplo, coletado a partir de critérios metodológicos precisos. Sob esse aspecto, as contribuições linguísticas são nítidas e é possível refletir a partir de um novo olhar para a atuação de ensino pelos professores de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, apresenta-se, aqui, uma proposta pedagógica do ensino de língua portuguesa pela pesquisa que foi vislumbrada pela autora durante o período da pesquisa de campo que realizou para a constituição da sua tese de doutorado.

## Referencial teórico

Inicialmente, queremos expor que o conceito de língua e ensino que se apresenta neste capítulo está intrinsecamente relacionado à forma como concebemos determinado produto ou processo da realidade como objeto de ensino, como isso influi e contribui para uma nova proposta de prática pedagógica.

A língua como instituição social pertence a todo indivíduo de uma mesma comunidade e, naturalmente, submetemo-nos ao conhecimento dela se quisermos nos comunicar. Conforme mencionam Cipro Neto e Infante (2020), a língua é um patrimônio social, tanto os signos como as formas de combiná-los são conhecidos e aceitos pelos membros da comunidade que os utilizam. Ao empregarmos os signos que constituem a nossa língua, obedecemos a certas regras de organização que a própria linguá oferece. Sob essa perspectiva, o ensino da língua não pode ficar restrito apenas na eficiência do ensino de gramática; é imprescindível que se considerem outros aspectos que o envolvem.

De fato, outros aspectos devem ser repensados igualmente. É essencial olhar, em termos de reflexão pedagógica, para além do ensino formal, uma vez que a escola seja o lugar de excelência para ensinar e divulgar língua(s). Em outras palavras, temos

que estar cientes de que aprendemos uma língua no dia a dia somente se tivermos oportunidade de conviver com ela, considerando a linguagem escrita e oral, para além da compreensão e domínio dos seus mecanismos e recursos básicos. A linguagem oral é o meio linguístico inicial dos seres humanos, porque é essencialmente por meio da comunicação oral que nos constituímos como participantes de uma cultura.

Para o ensino de língua materna, os professores devem criar situações em que os estudantes exponham e reconheçam aquilo que já sabem sobre a escrita. Contudo, não raro assumem, nos encontros realizados, não terem muita clareza sobre o redimensionamento do ensino da gramática, na nova realidade do ensino fundamental e médio do país. Algumas declarações de professores a partir de um novo pensamento de ensino afirmam discordarem de sua própria prática, admitindo que o trabalho com língua materna pautado na conceituação e classificação é incapaz de produzir o efeito pretendido, qual seja, formar estudantes que saibam ler e escrever.

Assim sendo, o ensino de gramática – quer seja pelos aspectos fonético/fonológico, morfossintáticos, lexicais, pragmáticos quer seja pelos aspectos relativos aos domínios da linguística do texto ou da língua – na educação básica precisa tomar como ponto de partida a formação de professores de língua portuguesa no Brasil.

## Novas perspectivas frente ao ensino da língua portuguesa

A Educação Básica brasileira vem passando por mudanças relativamente substanciais, já no final do século XX com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). No processo de ensino procura-se, “de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro lado, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras” (PCN, 1998, p. 5). E, mais recentemente, tomou-se por base as novas orientações curriculares, com a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017).

A par das discussões geradas em torno desses dois documentos, podemos dizer, sem muita dificuldade, que o propósito de ensino de língua portuguesa persiste, ainda, pautado no domínio rigoroso das regras que regulamentam o sistema linguístico. Ao se considerar o impacto desses documentos no ensino de língua portuguesa na escola, verifica-se como essa precisa dialogar mais. Os PCN de Língua Portuguesa já viabilizaram novos caminhos e perspectivas, ao estabelecer como bases para os estudos da língua considerações provenientes das recentes pesquisas em linguística. Uma

delas é tomar a língua como um sistema variável e sujeito a mudanças. É uma visão que interfere na perspectiva em que se considera o falante e os contextos de uso da língua, ou seja, "para cada situação existe um meio que melhor se ajusta à atividade comunicativa" (MUNIZ; SOUZA; BELTRÃO, 2007).

Isso posto, sabemos que a língua não se apresenta uniforme. Na verdade, a língua apresenta regularidades, mas como é um sistema aberto, oferece inúmeras possibilidades de variação de uso. Assim, ao lado de regras sistemáticas que todos os falantes devem seguir, aparecem as variações linguísticas, que podem referir-se ao uso de um grupo ou ao uso de cada sujeito no momento específico de sua interação (AUGUSTO, 2012).

A proposta para usar as pesquisas dialetológicas e geolinguísticas no ensino da língua portuguesa contempla um pouco mais do que já consta nos livros didáticos sobre as variantes linguísticas. Ao registrar as variações linguísticas regionais em uso, o *Atlas Semântico-Lexical do Estado de Goiás* (ASLEG), assim como os demais Atlas Linguísticos regionais, oferece a pesquisadores, professores, entre outros estudiosos da língua, um material amplo coletado a partir de critérios metodológicos da Dialetologia e Geolinguística.

Reconhecer a diversidade linguística brasileira como um ponto de partida para o ensino da língua materna no Brasil é considerar o posicionamento de Cardoso (2010, p. 183): "A multidialetação no Brasil não obriga, pelo menos até agora, a que o ensino seja, no que diz respeito à capacitação do estudante no domínio da norma culta – ainda que não sabemos bem qual ou quais são –, diversificado e distinto por regiões".

As investigações sobre a linguagem são antigas e, constantemente, procuram acompanhar a trajetória do homem. Concebida como um dos elementos constitutivos da linguagem verbal, a palavra se tornou objeto de análise e numerosos vêm sendo os estudos realizados sobre ela. De fato, dentre os elementos linguísticos, o léxico é o que melhor reflete a realidade extralinguística, contudo, é o mais vulnerável, o mais sensível, consequentemente, o mais afetado pelas mudanças culturais e sociais que ocorrem na comunidade. Por refletir elementos do mundo real, o léxico é tido como o repertório de onde os falantes retiram seletivamente as palavras para estabelecer comunicação, expressar suas ideias e exprimir suas emoções, moldando seu estilo de acordo com a relação falante e ouvinte em determinado espaço e lugar (AUGUSTO, 2012).

Expresso pelas variações da língua, o léxico, segundo Santos (2011, p. 1), "tem sido objeto de estudos de várias áreas da Linguística", por isso vem sendo um desafio para muitos pesquisadores realizar a tarefa da Dialetologia, que é "[...] identificar,

descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica", conforme define Cardoso (2010, p. 15) e a Geolinguística que procura, com seu método, descrever os fenômenos linguísticos. Corroborando, Cristianini (2012, p. 23) destaca que "[...] a Geolinguística tem sido considerada um método, e não uma ciência, pois se trata de um processo da Dialeotologia para estudar a linguagem humana [...]".

Cardoso (2010, p. 11) esclarece que "Os estudos dialetais no Brasil têm seu começo na contribuição do visconde de Pedra Branca, Domingos Borges de Barros, aos *Atlas Ethnographique du Globe*, de Adrien Balbi, publicado em 1826". Foi a partir dessa publicação que "manifestações diversas sobre a língua portuguesa no Brasil foram surgindo e colocando a realidade linguística desse outro lado do oceano para conhecimento sistematizado dos interessados". Diversos outros trabalhos foram feitos descrevendo diatopicamente diferentes condições que a língua oferece quer seja nos níveis "fonético, morfológico, sintático, semântico, lexical, prosódico, buscando-se, assim, a descrição plena do falar das áreas consideradas". A mesma autora adverte que,

> Por agora, mais do que criar formas primitivas de ensino por região, o importante é levar os responsáveis pelo ensino – os que planejam e os que executam, os programadores e os professores – à reflexão sobre as peculiaridades sociais e geográficas da língua, sobre a finalidade de sua utilização; sobre a pluralidade de usos que se constata no falante, sobre a situação de contraste que, muitas vezes, vive o professor, falante de um dialeto, professor de alunos dialetalmente diferenciados e mestre na norma que pode não ser a do seu próprio uso quotidiano. (CARDOSO, 2010, p. 183).

Nessa perspectiva, os estudos dialetológicos e geolinguísticos trazem, a todo o momento, relevante papel e compromisso na educação, viabilizando uma reflexão sobre o ensino da língua portuguesa e propiciando a transposição da teoria à *práxis* para que se admitam melhores condições de aperfeiçoamento do ensino da língua materna.

## O Português como idioma no contexto de mudança e novas perspectivas

"O ensino de línguas [...] é, claramente, uma questão política", como defende Rajagopalan (2006 *apud* NICOLAIDES *et al.*, 2013, p. 184), pois aspectos metodológicos que recaem na abordagem do ensino da língua dentro de sala de aula advêm de decisões tomadas em outras instâncias, como Secretarias estaduais e municipais e Ministério da Educação e Cultura (MEC).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC, 1997, 1998, 1999) e a homologação da Base Nacional Comum Curricular, no final de 2018, como documentos oficiais, propõem diretrizes com o objetivo de orientar o ensino de línguas na educação básica, em todos os níveis. Corroborando tais documentos, Arnoux (2011 *apud* NICOLAIDES *et al.*, 2013, p. 193) ressalta que "o ensino de línguas deveria contemplar as diversas realidades em que acontece [...]". Para ele, o "ensino de línguas deve servir para o conhecimento da região, daí a importância de articular tanto as políticas linguísticas como as culturais e midiáticas, quanto as propostas educativas em relação a cada língua oficial [...]".

Segundo Garcez (2013 *apud* NICOLAIDES *et al.*, 2013, p. 79), "A expressão 'políticas linguísticas' pode ser entendida de muitas maneiras em língua portuguesa, principalmente devido ao intento amplo do termo 'políticas'". Refletindo sobre a dimensão política do ensino de línguas, percebe-se que a prática na sala de aula, a metodologia e as estratégias de ensino, o material didático e mesmo a noção de língua envolvida dependem em grande parte das políticas acadêmicas adotadas podendo ser os professores simples sujeitos de decisões tomadas em instâncias superiores ou, ao contrário, protagonistas cientes de seu papel, com determinação para participar da elaboração das políticas e de sua implementação com novas propostas e garantindo um ensino para além do conhecimento do sistema linguístico da língua.

A par das discussões geradas em torno do assunto, pode-se inferir que o ideal de ensino de línguas continua, ainda, pautado no domínio hábil das regras que regulamentam o sistema linguístico do Português. Mas, é possível intervir nas decisões no domínio mais geral e macro ou no nível mais estrito no ensino, considerando as possibilidades de estudo das variantes da língua portuguesa pelos Atlas Linguístico do Brasil e os regionais.

Assim sendo, a seguir apresentamos uma relevante parceria com aspectos concretos de atuação no ensino das ciências, incentivando os alunos à prática da pesquisa como meio de aprendizagem e produção de conhecimento científico.

## Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio e as Metodologias Jovem do Futuro

O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio regulamentado pela Portaria Ministerial nº 1.140 de 22/11/2013 possibilitou ao "Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumirem o compromisso pela valorização

da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público nas áreas rurais e urbanas".

O compromisso do Instituto Unibanco com a educação e o Ensino Médio vem, desde 2011, promovendo ações voltadas para a melhoria do desempenho e permanência dos jovens na escola, investindo em metodologias para práticas pedagógicas alinhadas à nossa realidade social. O Projeto Jovem Cientista mostra-se relevante na medida em que instiga nos alunos o interesse pelas ciências e pela pesquisa científica. A proposta apresenta sugestões e referências para a definição de temas e atividades que implicam a interação e a articulação de conteúdos nas disciplinas que compõem a matriz curricular. As atividades são orientadas ao desenvolvimento de habilidades em áreas como Física, Química, Biologia, Matemática e Língua Portuguesa (SISTEMATIZAÇÃO JOVEM CIENTISTA, 2011).

Nesse sentido, essa nova prática pedagógica oferece aos educadores, assim como tantos outros projetos escolares, mudar a forma de trabalho da escola; propor diferentes práticas pedagógicas e curriculares que levem à formação integral do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas; romper com a centralidade das disciplinas e substituí-las por aspectos mais globalizados e, principalmente, pensar outras metodologias que tratam do ensino e aprendizagem baseada em problemas, centros de interesse, projetos, pesquisa, a fim de estimular a investigação científica já no ensino médio. Assim sendo, realizou-se nesse sentido a proposta de estudo das variantes linguísticas que a seguir se expõe.

## Procedimentos metodológicos

É no caminho dessas condições de ensino que se apresenta este delineamento sobre estudos dialetológicos e geolinguísticos e sua relação com um ensino de língua permeado pela pesquisa, em contextos a partir de *corpora* oral do português do Brasil expostos em atlas linguísticos. Para contextualizarmos o estudo desenvolvido com proposta didática para o ensino da língua portuguesa, apresenta-se a seguir uma breve descrição do caminho percorrido para a escolha desta proposta de ensino a partir da experiência realizada com alunos de uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola pública no município de Caldas Novas/GO, durante o segundo semestre de 2013.

Primeiramente, foi exposta para a coordenação pedagógica a intenção de se experenciar uma metodologia de pesquisa com a participação de dez alunos do 3º ano do ensino médio durante um período de seis meses. Com o aceite da mesma, foi

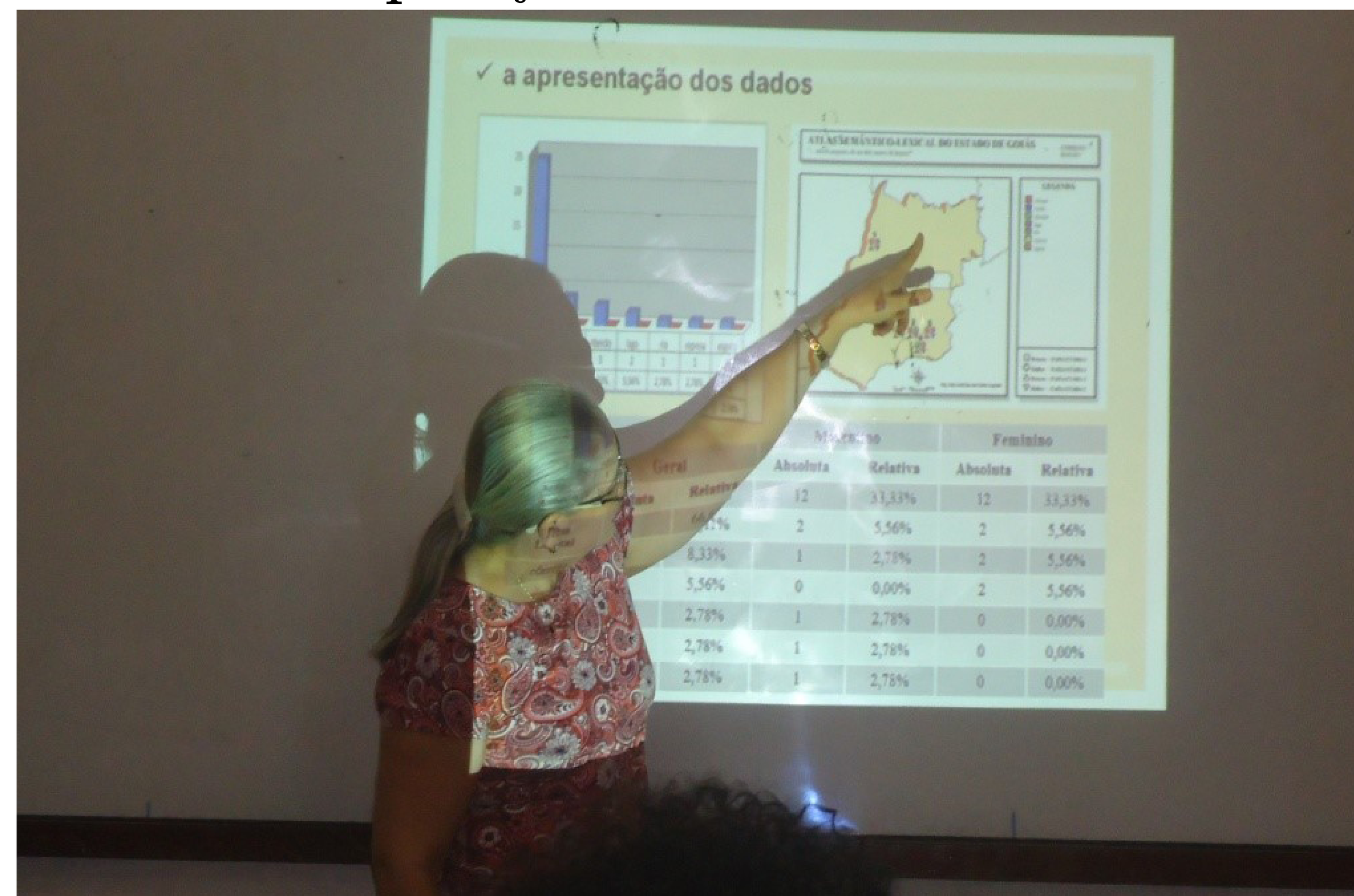
agendada a primeira reunião com os alunos, na qual foi exposta a pesquisa desenvolvida pela autora no período da realização do doutorado de 2008 a 2012, como se pode se ver nas fotos 1 e 2.

**Foto 1 –** Exposição da pesquisa realizada



**Fonte:** Augusto (2013)

**Foto 2 –** Exposição do tratamento dos dados




**Fonte:** Augusto (2013)

Na segunda semana, realizou-se a reunião somente com os alunos que aceitaram o desafio de participar da pesquisa geolinguística. Durante um curto período de tempo, foi apresentado um estudo sintético sobre a Geolinguística, porque os encontros eram de apenas alguns minutos durante os períodos de intervalos em apenas dois dias da semana. Como eram somente dez alunos, optou-se por dividi-los em dois grupos de trabalho. O grupo 1 (6 alunos) ficaria responsável por realizar a pesquisa de campo e o Grupo 2 (quatro alunos) ficaria responsável para transcrever as respostas oferecidas às perguntas feitas.

Quanto aos procedimentos metodológicos que seriam usados a fim de coletar dados consistentes na pesquisa de campo, utilizou-se para as entrevistas um modelo de questionário linguístico proposto pelo Comitê Nacional do Projeto AliB (2001). Dos três tipos de questionários que fazem parte do projeto, aplicou-se apenas 50 (cinquenta) questões das 203 (duzentas e três) propostas no Questionário Semântico-Lexical – QSL, versão 2001, publicada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Com o questionário reduzido, foi feito um teste com um dos alunos na presença de todos. Assim, foi possível eliminar algumas dúvidas e possíveis imprevistos que poderiam ocorrer durante a realização da pesquisa de campo.

Quanto à seleção dos sujeitos-entrevistados, optou-se por um homem e uma mulher com idade entre 18 a 30 anos e um homem e uma mulher com idade entre 45 a 60 anos. O Grupo 1 agendou com seis sujeitos-entrevistados, ficando uma entrevista para cada aluno. Ficou assim definido para que os alunos pudessem fazer a entrevista no tempo e disponibilidade deles, porque alguns tinham horários de estudo e trabalho

diferentes. Foram impressas as questões para facilitar o momento da entrevista e um termo de autorização para realizarem a pesquisa com os sujeitos-entrevistados. E, assim, todos aplicaram a mesma metodologia para a coleta de dados. Cada aluno usou o próprio recurso tecnológico (celular) que tinha para a gravação. Essa etapa aconteceu durante um período de dois meses.

De posse da coleta de dados, cada aluno enviou os itens lexicais coletados para o Grupo 2, que faria a transcrição dos dados, ou seja, as respostas oferecidas pelos sujeitos-entrevistados. Essa etapa levou quase dois meses para todas as respostas ficarem expostas em uma planilha no Microsoft Excel. Como o tempo estava se esgotando, os itens lexicais coletados apenas foram registrados. Discutiu-se como seriam compartilhados os dados com os demais alunos participantes da pesquisa e com todos os alunos dos terceiros anos do ensino médio, naquele semestre, que não participaram da pesquisa geolinguística e à coordenação da escola. Durante a apresentação, percebeu-se pelo entusiamo dos alunos que o que tinham realizado foi bem além do que uma simples pesquisa de campo proposta para experenciar um momento de pesquisa científica sobre a variação linguística. A coordenação pedagógica sugeriu que se compartilhasse no ano seguinte a pesquisa feita pelos alunos, apesar de que eles já não estariam mais vinculados à escola, porque concluiriam o ensino médio naquele ano de 2013.

## Reflexões sobre o projeto experenciado

É sabido que diversas contribuições para o ensino da língua portuguesa vem sendo apresentadas por vários programas; acredita-se que a reflexão e a tomada de consciência podem acarretar mudanças na prática do professor. Essas mudanças não ocorrem de forma mágica e rápida, por isso, é preciso que sejam vistas como um processo ativo e contínuo, para que assim o ensino da língua portuguesa possa ser ressignificado, considerando que é possível ensinar língua portuguesa a partir de um viés da Dialetologia e Geolinguística. É fundamental que se criem possibilidades para que os alunos leiam textos e tenham acesso às pesquisas já realizadas no país, que expõem diversas situações, em que dialetos e registros diferentes de sua própria língua se apresentam para uma reflexão e discussão. Assim, é possível refletir sobre as pesquisas linguísticas e a atuação de ensino dos professores de Língua Portuguesa.

Além do ensino, há que se pensar em despertar no aluno a busca pela pesquisa linguística e estimular a pesquisa linguística a partir de trabalhos orientados. Conhecer os procedimentos metodológicos usados em pesquisa geolinguística pode despertar

muito mais o interesse pelo aprimoramento da língua materna em toda sua amplitude e na sua gama de variação possível e potencial.

## Considerações finais

Como uma primeira consideração, pode-se entender que o ensino de língua portuguesa, em termos de processos de mudança, à luz dos PCN, BNCC e projetos como "O Jovem Cientista" pode e deve ser revisto. A proposta apresentada neste capítulo oferece evidências de que novas metodologias e estratégias de ensino nas práticas escolares representam possibilidades para o professor refletir sobre a sua ação em sala de aula e da necessidade de sempre estar pesquisando e estudando para respeitar seus alunos e tornar-se um facilitador da compreensão e do domínio da linguagem oral e escrita do próprio idioma.

Um ensino baseado, somente, nas suas normas, constitui um campo improdutivo, pois se trata de uma língua ideal e sem repercussão nas atividades linguísticas diárias dos alunos. O professor deve criar condições para que os alunos entendam a própria língua pelas variantes linguísticas, sejam regionais, de geração, de escolaridade, diastráticas, entre outras.

## Referências


AUGUSTO, V. L. D. dos S. **Atlas Semântico-Lexical do Estado de Goiás.** 2012. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio. Brasília: Semtec/MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/. Acesso em: 10 maio 2020.

CARDOSO, S. A. **Geolinguística:** tradição e modernidade. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. Língua: conceitos básicos. *In*: CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. **Gramática da Lingua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2000.

CRISTIANINI, A. C. Sociogeolinguística: uma abordagem para o estudo do léxico. *In*: SANTOS, I. P. dos; CRISTIANINI, A. C. (org.). **Sociogeolinguística em questão:** reflexões e análises. São Paulo: Paulistana Editora, 2012. p. 21-32.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO AliB. **Atlas Lingüístico do Brasil. Questionários – 2001.** Londrina: Editora UEL, 2001.

MUNIZ, D. M. S.; SOUZA, E. H. P. M. de; BELTRÃO, L. M. F. **Entre Textos, Língua e Ensino.** Salvador: EDUFBA, 2007.

NICOLAIDES, C. *et al.* (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

SANTOS, I. P. A variação lexical em Atlas Linguísticos Paulistas: considerações em torno de "chuva". **Anais do SILEL**, Uberlândia: EDUFU, v. 2, n. 2, 2011.

SISTEMATIZAÇÃO JOVEM CIENTISTA (2011). Instituto Unibanco. Disponível em: https://issuu.com/portalinstitutounibanco/docs/. Acesso em: 10 jun. 2020.

# A inserção de tecnologias digitais em um curso de licenciatura em Matemática de uma universidade pública goiana

**Maria Francisca da Cunha**

# Introdução

Discussões sobre problemas enfrentados nas licenciaturas, visando estabelecer critérios apropriados para a reformulação dos cursos de formação de professores, bem como propostas de alteração dos currículos desses cursos, perduraram por bastante tempo, e ainda são recorrentes nos dias atuais.

Diversos documentos foram elaborados para efetivar tais reformulações, dentre eles, resoluções, deliberações e pareceres. Dessa forma, os cursos de formação de professores buscam aperfeiçoar seu objetivo principal que é o de formar professores capazes de atuar na educação básica. Espera-se também que seus egressos possam trabalhar para a melhoria desse nível de ensino. Neste sentido, qualificam-se licenciados para serem atuantes ao mesmo tempo, como professores e como pesquisadores, utilizam-se de novas ideias e tecnologias para seu aprimoramento profissional.

Contudo, somente a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), é que surge a necessidade de inserir as diversas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no desenvolvimento dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2002), uma vez que passam a ser exigidos no exercício da docência “domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional” (BRASIL, 2002, p. 3).

Com isso, torna-se necessário o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na perspectiva de aprimoramento da prática pedagógica e da ampliação da formação cultural dos/das professores/as e estudantes” (BRASIL, 2002, p. 6). Logo, o egresso dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto a “relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio de adequadas tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem” (BRASIL, 2002, p. 8).

Destarte, com base na leitura dessas diretrizes, torna-se imperativa a inserção, bem como o desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos nos cursos de formação inicial de professores de Matemática. Há, assim, a necessidade da criação de um “projeto formativo assegurando aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como o domínio das tecnologias” (BRASIL, 2002, p. 10).

Todas essas mudanças ocorridas nos remetem a pensar que "as transformações que acometem a universidade têm, nos últimos anos, impactado sua forma de organização, seja acadêmica, seja curricular, o que repercute sensivelmente na ação pedagógica desenvolvida pelos docentes universitários" (AZEVEDO, 2017, p. 15).

Recentemente, com a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando se trata das competências gerais da educação básica, novamente é reforçada a necessidade de criação, compreensão e utilização das tecnologias digitais (TD) para que de

> Forma crítica, significativa, reflexiva e ética [as mesmas sejam utilizadas] nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9).

As tecnologias digitais também são mencionadas nas competências específicas de matemática para o ensino fundamental. Deve-se "Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados" (Ibid, p. 267).

Portanto, para que o professor se sinta preparado para essa finalidade, as universidades devem proporcionar atividades para desenvolver essa habilidade e, principalmente, preparar os futuros professores para o uso da tecnologia educacional.

Sobre essa preparação, Kenski (2007) defende que professores bem formados conseguem ter segurança para administrar a diversidade e o acesso das tecnologias por parte de seus alunos, com isso efetivando o processo de ensino e aprendizagem com maior facilidade.

Assim, é possível que o uso de tecnologias digitais possa proporcionar uma melhor organização de situações pedagógicas e que a utilização das mesmas possa potencializar o processo de ensino aprendizagem de conteúdos matemáticos.

Nesse sentido, conjectura-se que se há a inserção de Tecnologias Digitais nos cursos de Formação Inicial de professores de Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG), independentemente de como é esse uso. Isso poderá trazer contribuições para o processo formativo de futuros professores que irão ou poderão atuar na Educação Básica.

Por isso, questiona-se: como ocorre a inserção dessas tecnologias digitais no meio acadêmico? Como essas tecnologias digitais são utilizadas e de que formas elas são apresentadas aos licenciandos? Que conhecimentos os licenciandos têm em relação ao uso de tecnologias digitais antes do ingresso a seu curso? Que contribuições com relação ao uso de tecnologias digitais o curso de Matemática proporcionou aos futuros professores da educação básica? O que os licenciandos entendem por ensinar Matemática com uso de tecnologias digitais? Como futuros professores de Matemática se sentem para ensinar fazendo uso de tecnologias digitais?

Indagações como essas motivaram esta investigação e a partir desses questionamentos foi elaborada a pergunta que norteará a pesquisa: De que maneira ocorre a inserção da Tecnologia Digital em um curso de licenciatura em Matemática na UEG do câmpus de Morrinhos?

Araújo e Borba (2013) classificam como pergunta diretriz aquela que norteia a pesquisa, contudo alertam que alterações nessa pergunta podem surgir a partir da coleta e análise de dados ou talvez pelo aprofundamento sobre o ponto de vista teórico. Completam que a pergunta diretriz "pode ser modificada à medida que a própria experiência com o trabalho de campo e as leituras de novas referências levem o autor a ganhar uma nova perspectiva que transforma o foco em questão" (ARAÚJO; BORBA, 2013, p. 35).

Para buscar indícios de possíveis respostas à pergunta diretriz, foi elaborado um projeto de pesquisa que tem como objetivo investigar de que forma acontece a inserção das Tecnologias Digitais nos cursos de formação inicial de professores de Matemática numa universidade pública goiana. A seguir, apresentamos os aspectos metodológicos para o desenvolvimento dessa pesquisa.

## Aspectos metodológicos da pesquisa

Definido o objetivo da pesquisa, torna-se necessário estabelecer quais as abordagens e os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da mesma. Podemos caracterizar este estudo como uma investigação qualitativa, de cunho interpretativo.

A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1999), cinco características: (a) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na coleta desses mesmos dados; (b) os dados que o investigador coleta são essencialmente de caráter descritivo; (c) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente

pelos resultados; (d) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (e) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências, às suas vidas.

Goldenberg (2011) corrobora o que dizem Bogdan e Biklen (1999). Para a autora, na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.

A instituição escolhida para a investigação foi a Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus de Morrinhos. Uma pesquisa de campo será realizada para a produção de dados. Na pesquisa de campo, como afirma Barros e Lehfeld (2005, p. 75), "o pesquisador assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos".

Três instrumentos serão utilizados para a produção de dados: i) análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e dos planos de ensino das respectivas disciplinas ministradas no curso; ii) entrevistas semiestruturadas com os professores que ministram aulas no curso de Matemática desse câmpus; iii) e aplicação de questionários aos alunos desses professores.

Os dados produzidos serão posteriormente analisados. Será realizado um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. Aqui estão envolvidos, por exemplo, transcrição de gravações realizadas durante as entrevistas semiestruturadas com os professores, tabulação dos questionários aplicados, releitura dos teóricos que fundamentam o tema em estudo, bem como análise do Projeto Político do Curso (PPC).

Nesta pesquisa, utilizar-se-á para a análise dos dados a proposta apresentada por Bogdan e Biklen (1999), que consiste no desenvolvimento de categorias de codificação. Segundo esses autores, o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os dados coletados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são categorias de codificação. As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que foram produzidos anteriormente.

Feito isso, serão escritas palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões que foram analisados a partir dos dados produzidos. Nessa fase, é importante ter em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que é feito sobre ele, com base numa fundamentação teórica que está sendo construída e nas questões que nortearam a pesquisa.

Por meio de uma leitura exaustiva e repetida dos textos, serão estabelecidas interrogações para identificar o que surge de relevante. Neste capítulo será apresentada a análise desenvolvida a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Matemática da UEG do câmpus de Morrinhos.

## O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Matemática

Quando decidiu-se por realizar a análise do PPC é por entender que esse documento possibilita verificar que tipo de orientações são dadas aos professores com relação ao desenvolvimento de atividades que envolvam o uso de tecnologias em suas aulas.

A partir da leitura do PPC, buscou-se indícios para identificar de que maneira ocorre a inserção das tecnologias no câmpus investigado. Inicialmente foram analisados os nomes e as ementas das disciplinas, posteriormente, definiu-se por também analisar os planos de ensino com o objetivo de complementar a análise realizada.

De posse dos planos de ensino, pôde-se constatar que algumas disciplinas de cunho específico, como Geometria Euclidiana, Fundamentos da Matemática, Pré-cálculo, Cálculo IV, Física II, Estrutura e Álgebra Moderna, Álgebra Linear II, Geometria Analítica, especificam na metodologia a utilização de recursos computacionais, para uma melhor compreensão do conteúdo trabalhado.

Na disciplina de Estágio Supervisionado, não há menção do trabalho com tecnologias digitais, contudo, há a indicação do estudo das diferentes metodologias de ensino. Nesse sentido, compreende-se que, ao se fazer o estudo dessas diferentes metodologias de ensino, se abrem possibilidades para se trabalhar também com as tecnologias digitais.

O uso de programas computacionais para traçar gráficos ilustrativos é mencionado nas disciplinas de Cálculo I e II, Física I e álgebra linear I. Na disciplina de Matemática Financeira, há menção do uso de máquinas calculadoras para solução alternativa de exercícios, bem como o uso de microcomputador e da utilização de planilhas eletrônicas para a exploração e resolução de exercícios propostos. Essas ações favorecem o planejamento, a discussão e a execução de atividades que envolvam o uso de TD.

Ao analisarmos os títulos das disciplinas, o termo "tecnologia" apareceu numa disciplina no primeiro período e em outra disciplina do quinto período, conforme apresentado no quadro 1. Nos demais períodos de ensino não foram constatadas terminologias com tecnologia nos títulos das disciplinas analisadas.

**Quadro 1** - Disciplinas com termo tecnologia em seus títulos

| Disciplina | Período | Ementa da disciplina |
|---|---|---|
| Linguagem, Tecnologias e produção textual | 1º Período | Linguagem, processos comunicativos, formas e tecnologias. Práticas de leitura e interpretação de textos. Tipos e gêneros textuais. Produção de textos: planejamento, estrutura (microestrutura – coesão e macroestrutura – coerência) e construção (clareza, concisão, progressão). Aspectos gramaticais da produção de textos. |
| Educação, Comunicação e Mídia em Matemática | 5º Período | Relação entre Educação e Comunicação. Utilização das tecnologias da informação e da comunicação no processo ensino-aprendizagem da Matemática e suas implicações pedagógicas e sociais – limites e possibilidades. Os ambientes virtuais de aprendizagem e a mediação pedagógica potencializada por essas tecnologias. |

**Fonte:** PPC UEG Morrinhos (2015).

Como pode ser conferido no quadro anterior, ao cursar a disciplina Educação, Comunicação e Mídia em Matemática, o estudante utiliza-se de tecnologias voltadas para efetivar o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Nessa disciplina, há o estudo de ambientes virtuais, objetos de aprendizagem direcionados para potencializar ações pedagógicas volvidas para o uso de tecnologias.

Examinando a metodologia da disciplina Educação, Comunicação e Mídia em Matemática, percebe-se uma variedade de atividades que podem ser desempenhadas a partir de temas voltados para a tecnologia, são elas: Estudo de textos científicos sobre informática educativa; Apresentação dos recursos de informática disponíveis ao professor de Matemática; Elaboração de metodologias com auxílio de informática educativa; Análise dos recursos de informática utilizados nas micro-aulas; Produção de artigos sobre os recursos de informática; Participação em congressos para vivenciar as pesquisas em Tecnologias voltadas para a educação ou a educação matemática.

Continuando com a análise dos títulos das disciplinas, duas têm grande potencial para se trabalhar com as TD, são elas: Laboratório de Ensino de Matemática e Introdução à Computação, que se encontram no rol das optativas. Analisando a ementa da disciplina de Laboratório de Ensino de Matemática, o aluno estudará:

> Conceito e importância do laboratório de educação matemática. Conceitos da Matemática abordados em atividades de laboratório de Matemática; análise e criação de materiais lúdicos e didáticos que auxiliem a aprendizagem; confecção de modelos concretos; tecnologias assistivas no âmbito do ensino e aprendizagem da Matemática. (PPC UEG MORRINHOS, 2015, p. 94).

Analisando a ementa da disciplina de Introdução à Computação, o aluno estudará:

> Histórico. Tecnologias e aplicações de computadores. Introdução à Ciência da Computação. Tecnologia da Informação. Representação e processamento da informação. Sistemas de numeração. Aritmética binária. Portas lógicas. Arquitetura de computadores. Unidade Central de Processamento. Memória. Sistemas de entrada e saída. Software, encadeamento e conjunto de instruções. Sistemas distribuídos de informação. (PPC UEG MORRINHOS, 2015, p. 94).

Por essas disciplinas encontrarem-se no rol das optativas, considera-se uma característica preocupante, uma vez que não há garantia que essas disciplinas sejam eletivas para serem ministradas, ou mesmo sendo ministradas, haverá estudantes que as escolherão e outros não. Isso faz com que aqueles que as escolherem para estudar tenham experiências voltadas para o trabalho com o uso de computadores, *softwares*, outros recursos informáticos, enquanto aqueles que não a escolherem abstenham-se dessas experiências.

No capítulo que trata sobre a concepção do curso, temos referência ao uso da tecnologia como meio para atender às exigências do mundo contemporâneo:

> Em relação ao ensino de matemática, a comunidade científica de educadores dessa área concorda que é urgente a necessidade de se pensar em formas de articular o pensamento prático, a tecnologia, o raciocínio lógico, a Filosofia e outras ciências, para se produzir conhecimento de forma a atender às exigências do mundo globalizado. (PPC UEG MORRINHOS, 2015, p. 11).

Neste sentido, é imprescindível que os professores tomem consciência de uma melhor qualificação profissional, exigindo políticas públicas e boas condições de formação, aprendendo, assim, a conceber, organizar e dirigir situações de ensino e aprendizagem e a mobilizar conhecimentos, capacidades e tecnologias para intervir eficazmente em situações pedagógicas concretas.

Ao citar que tipo de egresso deseja-se constituir, o curso "busca formar um profissional que tenha um conhecimento amplo da Matemática, complementado com uma sólida formação pedagógica" (PPC UEG MORRINHOS, 2015, p. 24). Busca, ainda, "qualificá-lo para o estudo das questões referentes a uma aprendizagem continuada da Matemática com a aquisição e utilização de novas ideias e tecnologias, podendo, também, desenvolver pesquisas científicas nessa área" (Ibid, p. 24).

Nesta perspectiva, o profissional formado no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus Morrinhos, "deverá ser capaz de desenvolver competências para a análise e uso de tecnologias e metodologias variadas, aliadas ao desejo de reverter o quadro dramático do ensino de matemática vivido hoje em nosso país" (PPC UEG MORRINHOS, 2015, p. 25).

Assim, espera-se que o conhecimento dos conteúdos matemáticos possibilite aos estudantes utilizar as ferramentas das novas tecnologias para validar suas estimativas, considerar os erros cometidos e testar novas estratégias para solucionar e explorar situações problemas, que os conduzam a descobrir regularidades para fazer conjecturas e construir generalizações, sendo capazes de efetivar o processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

É possível que tais experiências possibilitem aos estudantes refletir sobre como apresentar o conteúdo utilizando-se das diversas abordagens apresentadas. Esses momentos de reflexão são importantes e devem ser levados em consideração nos cursos de formação de professores para o desenvolvimento do processo formativo de seus estudantes.

No PPC analisado, essa possibilidade de reflexão está presente quando há a indicação de se "criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas com habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema" (PPC UEG MORRINHOS, 2015, p. 25).

Sobre a recomendação do uso de algum tipo de metodologia nas disciplinas ministradas no curso em análise, há menção do uso de uma metodologia tradicional, combinada com a inserção de novas tecnologias. Dessa forma, a maneira como os conteúdos vêm sendo apresentados aos alunos segue "em sua maioria a mesma de tempos atrás, isto é, através de aulas expositivas e dialogadas, ainda que ajudadas e ilustradas pelas chamadas novas tecnologias (vídeos, CD-Roms, internet, *data shows*, etc.)" (PPC UEG MORRINHOS, 2015, p. 37).

Uma forma de inserção das TD especificada no PPC do curso investigado é a semipresencialidade, modalidade de ensino que se distingue por "atividades didáticas, módulo ou unidades de ensino e aprendizagem, centradas na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizam tecnologias de comunicação remota" (PPC UEG MORRINHOS, 2015, p. 41). Os alunos, mesmo estando matriculados em um curso presencial, podem cursar disciplinas na semipresencialidade; no caso do curso de licenciatura em Matemática

da UEG, do câmpus de Morrinhos, eles realizam este estudo no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR[6]).

Outra forma de inserção das TD no curso pode ser atribuída às disciplinas de Probabilidade e Estatística, Introdução à Análise I e II, Inferência Estatística, Pesquisa em Educação Matemática e História da Matemática; nessas disciplinas, as TD são apontadas como recurso didático. O uso de *softwares* de estatística de disponibilidade gratuita é indicado para se trabalhar conteúdos dessas disciplinas.

Com a análise desenvolvida, pode-se afirmar que o currículo do curso investigado está proposto de maneira a ampliar nos futuros professores da área do ensino de Matemática uma visão abrangente do papel social da escola e do educador. Essa característica é confirmada ao buscar desenvolver nos estudantes "a capacidade de expressar-se, escrita e oralmente, com clareza e precisão; a capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática também fonte de produção e conhecimento; a capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias" (PPC UEG MORRINHOS, 2015, p. 70).

Deste modo, pudemos constatar, com a análise realizada no PPC do curso de Matemática, que o uso de tecnologias encontra-se ainda de maneira premida ora nas metodologias empregadas, ou ainda como recurso, estratégia ou material de apoio inovador, dependendo do tipo de plano de ensino elaborado.

## Algumas considerações

A partir da análise do PPC, é possível afirmar que as TD inseridas no curso de Matemática da UEG, câmpus Morrinhos, apresentam-se como recurso didático para se trabalhar conteúdos de disciplinas de cunho específico e pedagógico. Há menção do uso de recursos computacionais que deverão ser trabalhados para a obtenção de uma melhor compreensão do conteúdo trabalhado.

Nos títulos das disciplinas, nas suas ementas, bem como nos planos de ensinos analisados, não há menção de nomes específicos de *softwares* que possam ser utilizados, contudo, o uso de *softwares* gratuitos de estatística tem sido indicado como subsídio no processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

Apesar de sabermos que o uso de aplicativos como WhatsApp, redes sociais, são frequentes entre professores e estudantes, os mesmos não foram citados como recurso

6 O Centro oferece cursos de graduação e pós-graduação, conta, em parceria com a Pró-reitoria de Graduação – PrG, com o Programa de Capacitação e Planejamento para a oferta da Semipresencialidade, que se dá por meio da capacitação de docentes, planejamento e oferta de disciplinas semipresenciais até o limite de 20% da carga horária de cursos presenciais.

para facilitar a comunicação entres os membros da comunidade do curso investigado. Da mesma maneira que não foi explicitado no PPC analisado o uso de tecnologias móveis como *notebooks*, telefones celulares ou *tablets*, mesmo sabendo que essas TD têm se difundido assombrosamente nos últimos anos em todos os setores da sociedade.

Com a análise realizada a partir do PPC do curso investigado, pôde-se inferir que o uso da tecnologia digital é referendado como meio para atender às exigências do mundo contemporâneo, é uma forma de possibilitar melhores condições para se efetivar o processo de ensino e aprendizagem em Matemática.

Por isso, reforça-se a importância de que se existe o uso de Tecnologias Digitais no curso investigado, independente da disciplina que faz esse uso e do professor que a utilize, essas ações possibilitarão a concretização efetiva do uso dessas tecnologias.

## Referências


AZEVEDO, M. A. R. Sobre a inovação curricular pedagógica no contexto universitário. **UNESPCIÊNCIA**, São Paulo, p. 15-21, dez. 2017.

ARAÚJO, J. L.; BORBA, M. C. Construindo pesquisas coletivamente em educação Matemática. *In*: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (org.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 31-51.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de Pesquisa:** propostas metodológicas. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1999.

BRASIL, Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

UEG. **Projeto Pedagógico do Curso**: licenciatura em Matemática. Morrinhos: Universidade Estadual de Goiás, 2015.

# (Re)vendo a aula de Matemática durante a formação inicial

**Luciano Feliciano de Lima**

## Introdução

Trabalho com formação de professores de Matemática na Universidade Estadual de Goiás (UEG). Em minhas ações, busco refletir com as/os licenciandas/os sobre abordagens pedagógicas para além de uma concepção bancária da educação. A metáfora do banco é um termo utilizado por Paulo Freire em seus escritos. por exemplo, em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1998), para se referir a aulas centradas na reprodução, repetição e memorização das informações transmitidas pelo professor às/aos alunas/os. Muitos/as estudantes da educação básica têm experiência com aulas de Matemática centradas no referido paradigma. Na tentativa de analisar criticamente um ensino em que o professor é um expositor de informações, conceitos, exemplos de aplicação e de exercícios de fixação, busco em minhas aulas, orientações e supervisões oferecer um ambiente favorável para pensar em alternativas.

Nesse sentido, uma pergunta que se repete em minhas aulas, em diferentes turmas, em anos distintos, é: “na sociedade atual, seria viável a permanência do modelo ‘bancário’ de educação?”. Após ouvir as opiniões das/os licenciandas/os, sugiro a leitura de alguns autores para problematizarmos uma educação para além da inserção do sujeito na sociedade, visando uma possível diminuição de injustiças. Nossas reflexões são potencializadas com a leitura de autores como Alrø e Skovsmose (2010), D’Ambrosio (2016), Freire (1998), André (2016), Pérez Gómez (2015), Alarcão (2007), Imbernón (2006). As discussões das ideias dos referidos autores contribuem para uma compreensão crítica das relações entre a escola e a sociedade, assim como auxiliam a pensar a necessidade de uma educação para a conscientização das/os alunas/os da Educação Básica como sujeitos no mundo, com o mundo e com os outros.

Vivemos em uma sociedade conectada pela informação e com muitas formas de obtê-la para além da escola, por exemplo, com mídias digitais potencializadas pelos ambientes virtuais do mundo *on-line*. Diante de uma sociedade em transição sugiro, em minhas aulas, refletirmos para a produção de ambientes de aprendizagem em que os alunos são respeitados como sujeitos de conhecimento, no lugar de meros receptáculos das informações transmitidas pelo/a docente. Ser um/a docente preocupado/a em superar um ensino “bancário” implica pensar na possibilidade de outras estratégias de ensino como forma de contribuir para a formação de sujeitos críticos. Mas, para isso, é preciso ser crítico, se conscientizar do modo como se aprende e refletir sobre como ocorre a própria aprendizagem. Um caminho para este processo pode ser a escrita de

um memorial de formação em que se reflete sobre os percursos trilhados, culminando na escolha da profissão docente e buscando compreender o que é ser professor.

## Visões sobre o ser professor

Aprender a ser professor é um processo anterior à formação acadêmica e ao trabalho como docente, uma vez que os/as licenciandos/as "já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior" (TARDIF, 2014, p. 20). As percepções acerca do ensino continuam por meio do tempo e a formação acadêmica não tem conseguido transformá-las, desconstruí-las ou, ao menos, abalá-las (TARDIF, 2014; GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015).

No intuito de contribuir com uma visão crítica a respeito do trabalho docente, ofereço aos/às licenciandos/as situações para refletirem, por exemplo, sobre mitos que prevalecem na educação, tais como: i) essencialidade de todo o conteúdo programático; ii) perigo de tecnologias, como a calculadora, na sala de aula; iii) existência de uma cronologia para o ensino de conceitos em que primeiro se aprende "isso" para depois aprender "aquilo"; iv) existência de conteúdos ininteligíveis a pessoas "comuns"; v) "aluno só sabe aquilo que é capaz de responder ou mostrar em provas e testes" (D'AMBROSIO, 2016, p. 158). O objetivo é colaborar com a formação de um profissional que considere a educação como "um conjunto de estratégias desenvolvidas pelas sociedades para: i) possibilitar a cada indivíduo atingir seu potencial criativo; ii) estimular e facilitar a ação comum, com vistas a viver em sociedade e exercer cidadania" (D'AMBROSIO, 2016, p. 32).

O olhar retrospectivo em relação ao percurso formativo pode ser um caminho para abalar, desconstruir e transformar crenças acerca da docência; nesse sentido, o memorial de formação pode ser um instrumento potente. Cabe dizer que, para realizar qualquer crítica, se faz necessário ter contato com ideias divergentes. Por exemplo, para criticar a concepção bancária da educação é imprescindível entender a relevância da participação dos/as estudantes durante a aula. Segundo Alarcão (2007, p. 26), cabe ao aluno "descobrir o prazer de ser uma mente ativa e não meramente receptiva". Nesse sentido, ele é considerado como sujeito produtor do próprio conhecimento, cabendo ao professor exercer um papel fundamental de "criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais [dos alunos] para aprender" (ALARCÃO, 2007, p. 30).

Para que isto seja possível, Freire (1998) aconselha o estabelecimento de um diálogo verdadeiro entre professor e alunos. Para ele, este diálogo acontece somente

se professor e alunos estiverem, simultaneamente, conversando sobre um objeto inteligível a ambos. Cria-se, desse modo, um ambiente para a promoção de um espírito crítico e investigativo no aluno, algo fundamental para que ele possa se tornar um sujeito mais autônomo. Nesse processo, o professor assume um papel importante, o de problematizar o conteúdo a ser trabalhado. Segundo Freire (2011b), o educador é um inventor e reinventor de caminhos para promover o pensamento crítico dos educandos.

Para que as/os estudantes tenham a oportunidade de serem críticos, o professor também precisa refletir criticamente sobre sua ação, ou seja, "se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados" (ANDRÉ, 2016, p. 19). Teoria e prática contribuem com essa reflexão no planejamento das tarefas, ao repensar sobre a ação com embasamento em literatura e nas discussões em grupo.

Esse processo de refletir para/na/sobre a prática tem sido adotado em minhas aulas. Por meio dele busco, como recomenda Freire (1998), criar um ambiente de ensino e aprendizagem com estímulo à pergunta e com reflexão crítica sobre a própria pergunta, potencializada pelas interações do professor. "O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos" (FREIRE, 1998, p. 95-96).

Visando potencializar essa formação inicial, reflito com os/as licenciandos/as acerca da necessidade da problematização do conteúdo matemático ensinado na Educação Básica. Caso a problematização não preceda a informação, esta última "deixa de ser um momento fundamental do ato de conhecimento para ser a transferência que dele faz o educador aos educandos" (FREIRE, 2011b, p. 21). Ao problematizar um objeto de estudo, segundo Freire (2011a), o educador exerce uma tarefa essencial: a de ouvir o outro, desafiando-o, por meio de questionamentos, para que reflita sobre a temática estudada e sobre as próprias respostas no decorrer da aula. Acreditamos que assim o professor pode promover a autonomia dos alunos para o enfrentamento de situações novas de um mundo em constante mudança.

Preparar o professor, desde sua formação inicial, para promover um ambiente favorável à pergunta está de acordo com autores, por exemplo, Pérez Gómez (2015), que alertam sobre a necessidade de uma escola educativa. Ou seja, uma escola que

precisa preparar os alunos para resolver situações problemas possivelmente diferentes das vivenciadas no presente. Para ele, num mundo de incertezas e de mudanças econômicas, sociais e culturais faz-se necessário lidar com contextos desconhecidos em campos pessoais, sociais ou profissionais. Por esta perspectiva, a escola é entendida como um espaço para a formação de sujeitos com capacidades para "aprender a aprender e aprender como autorregular a própria aprendizagem" (PÉREZ GÓMEZ, 2015, p. 29). E os profissionais em formação precisam ter contato com experiências que possibilitem um ensino e aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento dessas capacidades.

Experiências durante a licenciatura com abordagens pedagógicas que valorizem o diálogo com os/as estudantes auxiliam os professores em formação a perceberem seus alunos, ou futuros alunos, como sujeitos produtores de conhecimento. Possivelmente, tal vivência implique profissionais com "um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos e das alunas" (FREIRE, 2014, p. 92). O respeito à linguagem, cor, gênero, classe, orientação sexual e capacidade intelectual dos/as discentes é algo que os futuros professores precisam se conscientizar desde o início da formação. Consequentemente pensarão na criação de espaços de aprendizagem em que o aluno se sinta acolhido e com liberdade para se posicionar ao expor suas ideias, argumentar possíveis soluções para um problema, questionar o professor e os demais colegas. E o professor em formação, nesse movimento, vai desenvolvendo a habilidade de estimular a criticidade e a criatividade de seus alunos.

Promover a criatividade dos alunos implica ir além de um ensino com um professor transmissor de informações e técnicas de resolução de exercícios a alunos, considerados tanto melhores quanto mais bem são capazes de reproduzir o conteúdo ensinado. Este modelo de ensino é esboçado por Skovsmose (2007, p. 26) por meio da metáfora da viagem. Nela os alunos viajam, realizando uma quantidade quase interminável de exercícios, e o professor os incentivaria a chegar ao final da seguinte forma: "– Estamos em dia. – Estamos um pouco atrasados, mas nós chegaremos ao final." (SKOVSMOSE, 2007, p. 26). Este pesquisador alerta para a dificuldade dos alunos de desenvolver a criatividade com aulas deste tipo. Para reforçar sua argumentação, considera que um estudante, ao terminar o ensino médio, teria resolvido em torno de 10.000 exercícios. Para ele, tal prática teria muito mais a ver com tornar os alunos reprodutores de comandos externos do que contribuir para tornarem-se sujeitos críticos que refletem sobre o objeto de estudo.

Um ensino "bancário" contribui muito pouco com "a ideia de criatividade e a importância do desenvolvimento de competências matemáticas que podem ser usadas nas situações de vida cotidiana" (SKOVSMOSE, 2007, p. 36). Na educação matemática, a opção em seguir este percurso favorece a manutenção da estratificação social com pessoas consideradas aptas e inaptas a integrar a sociedade. A quem fosse considerado inapto, estudantes deixados de lado porque não acompanharam as aulas, restaria interpretar esta situação com a dura lição de que a Matemática não é para elas e, como consequência, uma possível exclusão social é culpa delas e somente delas.

Para que não ocorra tal situação, uma postura a se adotar é a de ir além do "ensino de puras técnicas ou de puros conteúdos, deixando intocado o exercício da compreensão crítica da realidade" (FREIRE, 2013, p. 51). Uma postura crítica potencializa questionamentos do tipo: "a favor de que e de quem estaria uma preparação técnica sem reflexão?". E para que os/as licenciandos/as não tenham dúvidas, apresento o alerta de Freire (2013, p. 101),

> [...] ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser. Implica o aguçamento da curiosidade epistemológica do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito do objeto. Não devo deixar para um amanhã aleatório algo que faz parte agora, enquanto ensino, de minha tarefa de educador progressista: a leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra.

Assumir a tarefa de educador progressista demanda vivências de uma concepção crítica da educação desde o início da formação e ao longo da docência. Esse é um grande desafio a se assumir com os/as profissionais da escola. Juntos, professores/as em formação, da escola e da universidade podem pensar num ensino, e numa aprendizagem, que auxilie os/as alunos/as a relacionarem os conteúdos aprendidos com a vida, assim como a realizarem um trabalho autônomo e colaborativo. D'Ambrósio (2016) nos alerta a superarmos currículos escolares desinteressantes, obsoletos e, em grande medida, inúteis. Considerando que eles distanciam a sala de aula da realidade do mundo quando as experiências, de alunos e de professor, são deixadas de lado, tendo como consequência um ensino de caráter artificial e irreal. Ele considera que o mundo atual exige "outros conteúdos, naturalmente outras metodologias, para que se atinjam os objetivos maiores de criatividade e cidadania plena" (D'AMBRÓSIO, 2016, p. 39).

Desenvolver cidadãos/ãs criativos/as com capacidade de trabalhar autonomamente e colaborativamente imbuídos/as de um espírito crítico, dificilmente ocorreria por meio

“de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e se autocriticar” (ALARCÃO, 2007, p. 32). Ambientes de interação dialógica, como as investigações matemáticas, possibilitam, aos alunos, produzir conhecimento de forma mais autônoma, flexível e criativa para viver num mundo de transformações com a exigência constante de novos saberes e de novas ações.

## Caminhos trilhados

Convidei vinte licenciandos/as, de uma turma de Orientações de Estágio Supervisionado do curso de Matemática da UEG, a lerem e discutirem textos que tratam de um ensino para além da concepção bancária de educação. A leitura e discussão destes trabalhos contribui com uma fundamentação teórica para a escrita dos memoriais de formação dos/as acadêmicos/as. Li versões dos memoriais, oportunizando momentos para discussões sobre o processo vivenciado pelos/as licenciandos/os e devolvi os trabalhos com críticas e sugestões para serem reescritos para me reencaminharem.

Para estimular a escrita do memorial de formação, houve contato com profissionais da escola, tais como, diretor, coordenador e professores em que: a) conversamos sobre a realidade escolar; b) discutimos sobre o Projeto Pedagógico e o processo avaliativo dos alunos; c) refletimos com os professores de matemática acerca da possibilidade de aulas para além da concepção “bancária” da educação; d) acompanhamos algumas aulas para conhecer as turmas a fim de elaborar e ministrar aulas numa perspectiva dialógica e com investigações matemáticas; e) conversamos com os/as profissionais da escola sobre as aulas de matemática realizadas.

O material de análise foi constituído pelos memoriais de formação produzidos pelos/as licenciandos/as de um curso de Matemática da UEG. Os dados são organizados a partir de uma leitura atenta, buscando destacar as ideias que se relacionam com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, reflito no item seguinte sobre a contribuição da abordagem investigativa e da escrita do memorial de formação para uma construção e reconstrução dos papéis de professor/a e alunos/as na sala de aula de Matemática.

## Outras atuações de professor/a e alunos/as na aula de Matemática

Os resultados apontam influências positivas de professores de Matemática como profissionais marcantes para a escolha da profissão. Contudo, em grande parte dos memoriais há reflexões críticas acerca da postura de professores que, mesmo sendo

cativantes e estimuladores, não criavam ambientes para uma aprendizagem ativa. Essa maneira de (re)olhar professores/as que influenciaram a escolha da profissão tem a ver com uma compreensão de que o ensino e a aprendizagem estão relacionados “[...] com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir *entrando* como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar” (FREIRE, 1998, p. 61, grifo do autor). Hélio[7] reflete sobre esse processo apropriando-se de ideias de Freire (1998), criticando um ensino baseado na reprodução dos conteúdos:

> Esta forma de ensinar, com regras e reprodução das mesmas, não garante que quem está recebendo estas informações esteja realmente aprendendo. O simples fato de poder reproduzir o que “aprendeu” não é sinal de conhecimento construído e nem mesmo transferido. [...] Mas o que realmente confirma isso é o entendimento do aluno sobre o que está sendo repassado. Por isso se faz pertinente o professor mediador que ajuda esse aluno a ter propriedade sobre a construção do conhecimento.

Do excerto do memorial do Hélio nota-se, ainda, um outro modo de olhar para os papéis de professor e alunos como professor mediador e alunos que constroem conhecimento. Entendo que o contato com uma abordagem investigativa, para superar um ensino baseado na transmissão de informações, tenha contribuído para alargar as perspectivas dele sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática. Ler e discutir autores como Ponte, Brocardo e Oliveira (2005) e Alrø e Skovsmose (2010) possibilitou a ele, e aos/às demais colegas, experimentar a investigação na aula de Matemática. Vivenciaram na prática da sala de aula durante o Estágio uma abordagem pedagógica em que os/as alunos/as atuaram como sujeitos produtores de conhecimentos.

Os/as licenciandos/as não tiveram contato com a aula de investigação na Educação Básica, ela foi aprendida durante a formação na universidade. O trabalho por meio desta abordagem implicou, durante as orientações para o Estágio, discussões para a criação de ambientes de aprendizagem em que os/as estudantes assumissem o protagonismo, cabendo aos/às docentes em formação atuar como incentivadores/as para a realização da tarefa. A investigação matemática amplia o leque de tarefas aos alunos; para além de exercícios de fixação com uma única resposta correta, acrescentamos questões abertas, ou seja, com mais de uma resposta possível. Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2005), trabalhar com questões abertas aumenta o interesse dos/as alunos/as em expressar suas ideias, pois possibilita a apresentação de diferentes interpretações e possibilidades de resposta.

7 Nome fictício, licenciando do 3º ano do curso de Matemática.

Se desde a formação inicial o/a professor/a já buscar uma perspectiva pedagógica que privilegie a argumentação tanto mais será capaz de fazê-lo depois de formado. Vinícius[8] é um exemplo disso, após formado, trabalhando na educação básica, compartilhou comigo ter adotado uma perspectiva dialógica e investigativa em suas aulas. Durante a graduação, ele se apropriou da literatura estudada; no trecho de seu memorial é possível perceber, por exemplo, a influência de Skovsmose (2000):

> Skovsmose traz o olhar crítico para a sala de aula de matemática onde se depara com o paradigma do exercício, que é o fato do exercício ter apenas uma resposta correta, o qual impede que o educando crie e construa conceitos sozinho e fique limitado apenas ao que o professor diz.
> Contrapondo o Paradigma do Exercício, Skovsmose propõe a abordagem investigativa, onde, por meio de situações problema o educando começa a investigar e pensar sobre o conteúdo. Além de, em grupo, discutirem e argumentarem sobre possíveis verdades que encontram sobre o conteúdo. No entanto, para que seja possível trabalhar com investigação na sala de aula, é preciso que os educandos aceitem o trabalho, já que na abordagem investigativa o aluno é sujeito ativo de sua aprendizagem, por isso o educando não pode ser obrigado a estudar.

Sobre o aceite, o licenciando Mário[9] comenta que uma possível rejeição de alunos às aulas de matemática pode estar relacionada a um ensino "que não proporciona um senso crítico, uma aplicação ou discussão". Talvez, como sugere Vinícius, aulas com um viés mais crítico, com alunos/as mais participativos, possam diminuir a rejeição de grande parte dos alunos no lugar de serem obrigados a estudar, ou seja, a memorizar e reproduzir.

Em seus memoriais, a maioria dos/as licenciandos/as considera o papel do professor como um mediador que proporciona ambientes para uma aprendizagem ativa. Grande parte destaca a abordagem investigativa como forma de envolvimento dos/as estudantes em seu processo de aprendizagem. Para além disso, mostraram compreender a participação discente aos destacarem elementos como: ouvir as instruções do professor; colaborar com os colegas na busca de estratégias para resolver um problema; afinar as ideias após testá-las; produzir argumentos poderosos para defender o ponto de vista diante do próprio grupo; entrar em um consenso sobre a estratégia e a(s) possível(eis) solução de um problema; explicar e defender as conclusões aos demais grupos e defendê-las sem desrespeitar opiniões divergentes.

## Considerações finais

Destaquei, a partir do diálogo com memoriais de formação de licenciandos/as em Matemática, da UEG, e trabalhos em educação e educação matemática, a necessidade

8 Nome fictício, licenciando do 3º ano do curso de Matemática.

9 Nome fictício, licenciando do 3º ano do curso de Matemática.

de experienciar outros modos de ensino e de aprendizagem dessa disciplina para além da concepção bancária de educação. A partir disso, reforço a necessidade de uma vivência, desde a formação inicial, que possibilite experimentar e refletir sobre outras abordagens pedagógicas visando superar uma educação meramente reprodutora. Vivenciar experiências com o ensino e a aprendizagem da matemática, diferentes de uma concepção bancária, constitui momentos significativos durante a formação inicial. Associar, a essa vivência, uma reflexão antes, durante e após a ação com a escrita de memoriais de formação potencializa o desenvolvimento de um profissional crítico. Permite analisar o trabalho realizado a partir de teorias que auxiliam na explicação sobre diferentes dimensões da educação: históricas, culturais, éticas, políticas, técnicas, raciais, sexuais, entre outras.

A experiência sobre outros modos de ensinar a Matemática, para além de uma educação reprodutora, associada à escrita de um memorial de formação contribui com a construção da própria identidade docente nos modos de ser e de estar com os/as discentes. Alargam-se as formas de ver a construção do conhecimento, os modos de interagir com os alunos, as maneiras de avaliar a aula, os/as alunos/as e a si próprio/a. Nesse movimento, desde a formação inicial o/a professor/a vai produzindo conhecimento acerca do trabalho docente e se torna sujeito de conhecimento ao reelaborar seu saber e fazer por meio da reflexão escrita.

## Referências

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 5. ed. Coleção Questões da nossa época. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

ALRØ, H.; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e Aprendizagem em Educação Matemática**. Coleção Tendências em Educação Matemática. Tradução Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação para uma sociedade em transição**. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Cartaz à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. Organização Ana Maria de Araújo Freire. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Organização Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **Educação na era digital:** a escola educativa. Tradução Marisa Guedes; revisão técnica Bartira Costa Neves. Porto Alegre: Penso, 2015.

PONTE, J. P.; BROCADO, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. **Boletim de Educação Matemática**. Rio Claro: UNESP, 2000.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica:** a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, O. **Educação Crítica:** incerteza, matemática, responsabilidade. Tradução Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

# Escuta dialógica de perspectiva hermenêutica: a proposta de uma metodologia de pesquisa fundamentada na alteridade

**Manoel Pereira da Cruz Neto**

# Introdução

A pesquisa acadêmica ocupa um lócus fundamental na formação de novos profissionais. Ela se constitui como um processo de vivência e experiência histórico-cultural e pressupõe implicações sociais e políticas pelo pesquisador. Os impactos decorrentes do posicionamento adotado pelo pesquisador refletem sobre a construção da própria pesquisa, bem como de sua atuação profissional.

O pesquisador não se encontra absolutamente isento dos fenômenos que pretende pesquisar, de modo que a relação entre si e a pesquisa decorre de forma dialógica. Há troca mútua de influências, interpretações e atribuição de significações. Não há possibilidade de que o pesquisador se exima de realizar alguma intervenção nas relações interacionais entre ele e o que é pesquisado.

Contemporaneamente, a posição adotada pelo pesquisador tem sido tomada como sinônimo de lugar de fala, sendo este um termo amplamente utilizado por grupos minoritários que objetiva o fim da mediação do discurso, ou seja, a pessoa fala por si, se torna protagonista de sua própria história, luta e movimento.

Esta concepção se relaciona historicamente como contraposição aos movimentos de silenciamento das minorias sociais pelos grupos hegemônicos e privilegiados nos espaços de debate público. A legitimação do lugar de fala propiciou uma análise mais profícua das relações de poder estabelecidas pela sociedade. Destarte, o lugar de fala tomado como uma atitude de exclusividade na produção acadêmica pode propiciar restrições na construção do conhecimento por pesquisadores que não são considerados legítimos para a realização de uma pesquisa numa dada seara do saber.

Orlandi (2002, p. 39) afirma que "o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz", se direciona, portanto, ao plano social, pois a utilização da palavra é um ato social, bem como as implicações dela decorrentes (conflitos, reconhecimentos, relações de poder, formação de identidades).

A fala ou o discurso se dão nas relações de poder, ao mesmo tempo em que constituem o próprio poder. Nesse sentido, Foucault (1999, p. 10) aduz:

> [...] uma vez que o discurso – a psicanálise mostrou-o – não é simplesmente o que manifesta (ou esconde) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo; e porque – e isso a história desde sempre o ensinou – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos.

O local de fala reporta não apenas a um lugar único, mas à pluralidade de locais, ou seja, os Lugares de Fala. Destaca-se que estes são marcados por disputas de poder, bem como o lócus principal da utilização do discurso enquanto ferramenta dos atos sociais, inclusive nas pesquisas acadêmicas.

Bourdieu (1998) descreve os lugares de fala como espaços ocupados, numa perspectiva relacional, uma posição específica, num conjunto ou ambiente. O falar ou discursar se dá via apropriação de estilos de expressão já estabelecidos no e pelo uso destes, marcados por sua posição numa hierarquia de estilos que, além de explicitar a hierarquia dos grupos, se produz para e pelo mercado ao qual ela deve sua existência e suas propriedades mais específicas.

Os lugares de fala denotam a proveniência do discurso, as relações de poder estabelecidas e a aquisição do próprio poder. A fala não pode ser dissociada de seu falante, assim como a pesquisa não pode se dissociar do pesquisador, uma vez que este enuncia, a partir de um lugar, e atribui a si mesmo e ao outro (o que é pesquisado), relações e perspectivas construídas a partir de sua posição.

Este texto objetiva realizar uma breve análise sobre as três principais posições que um pesquisador pode assumir na realização de suas pesquisas acadêmicas. Estas dar-se-ão predominantemente pela análise gramatical das preposições *por (pelo)*, *sobre* e *com*, comumente associadas ao verbo *falar*, acrescida de uma breve reflexão acerca dessas combinações, bem como da literatura pertinente à temática.

Almeida (1999, p. 334-335) assevera que a preposição “é uma palavra invariável que tem por função ligar o complemento à palavra completada”. As preposições por, sobre e com são preposições essenciais, pois “desempenham apenas esta função”. A preposição, enquanto elemento conectivo, pode propiciar uma análise profícua acerca do posicionamento do pesquisador em relação aos seus interlocutores.

Desta forma, o verbo *falar*, associado às preposições *por*, *sobre* e *com*, resultam nas posições de pesquisador: *falar por*, que pressupõe uma relação de retirada de voz do(s) interlocutores; o *falar sobre*, que implica uma relação hierarquizada de superioridade entre o pesquisador e o(s) interlocutores; e o *falar com*, que se pauta numa relação de alteridade e construção mútua de conhecimento entre pesquisador e interlocutores.

## O pesquisador e o discurso

O discurso apresenta uma função primordial na sociedade, principalmente por evidenciar relações de poder e, ao mesmo tempo, ser o próprio poder, como já apontara Foucault. O discurso tem o poder de transformação social, sendo um fato poderoso,

assim como pode se manifestar como relações de silenciamento, hierarquizações e subalternização.

Bourdieu (1998) salienta que as condições sociais e as posições ocupadas pelos agentes e instituições produtores do discurso são fundamentais para a compreensão da personalidade social que se presentifica na fala do locutor. Esta é uma concepção central para o autor, uma vez que a existência de um discurso não reside apenas na competência linguística do locutor, mas no lugar social a partir do qual o discurso é produzido e nas propriedades relacionadas à sua posição. Isso porque a estrutura social agrega a interação e o discurso.

Pinto (1989) corrobora esta perspectiva apontada por Bourdieu ao afirmar que quem fala, além de enunciar uma sentença, está comprometido com as situações nas quais o discurso realizado possui um valor. Considera-se que a fala, para ser escutada e reconhecida, deve ter legitimidade, de forma que se deve questionar quem pode falar o quê, para quem e em que lugar, assim como aquele que enuncia na fala, de forma que haja relação entre estas respostas e as condições da existência do discurso.

A pesquisa acadêmica também necessita estar enquadrada nas condições da existência, especificamente pelas metodologias que lhe são implicadas. Convém observar que o principal questionamento realizado na contemporaneidade não é predominantemente acerca dos métodos utilizados, uma vez que estes já estão consagrados pelas ciências epistemológicas e metodológicas, mas acerca do lugar do qual o pesquisador se propõe a realizá-la, ou seja, da relação existente entre o pesquisador e seus interlocutores.

## Falar por: uma relação de retirada de voz

A primeira expressão refere-se à possibilidade de dar fala ao interlocutor, ou seja, dar voz, sendo conhecida comumente como *falar por (falar pelo)*. Cunha (1985, p. 560-561) aduz que a preposição *por* significa “percurso de uma extensão entre limites, através de” ou como “resultado de aproximação a um limite”.

Houaiss e Villar (2009, p. 1525) complementa esta definição ao estabelecer os sentidos de “através de, sobre, em, ao longo de [...] 18. em favor de, em nome de”. Os sentidos atribuídos à preposição *por* são definidos predominantemente como *através de*, *em favor de*, *em nome de*. De modo geral, esses sentidos descrevem a ação de alguém em lugar de outrem.

A pesquisa acadêmica realizada, sob esta perspectiva, se dá pela emissão do discurso do pesquisador em nome do seu interlocutor, tendo como prerrogativa a importância da voz no processo de produção discursiva. Salienta-se, contudo, que os interlocutores possuem voz, são capazes de elaborar seus próprios discursos, bem como expressar os aspectos contextuais, sociais e culturais por eles vivenciados.

O pesquisador não pode *dar voz* ou *falar pelos* interlocutores, uma vez que estes já a têm e são capazes de falar por si mesmos. A ação de *falar por* eles se caracteriza como uma usurpação da voz, ou seja, realização de silenciamentos, já que o pesquisador adota para si a prerrogativa de falar em lugar de outrem, contribuindo ainda mais para a manutenção de uma violência simbólica e discursiva.

A atitude de falar pelo outro, mesmo com objetivo de fazer ecoar e projetar as vozes de sujeitos, denota uma atitude de desconsideração dos processos de empoderamento destas pessoas, assim como o respeito aos conhecimentos diversos.

Spivak (2010), ao questionar se o subalterno pode falar, apresenta as dificuldades existentes em compreender a língua do outro, ou seja, os discursos produzidos pelos subalternizados. O subalterno é aquele que pertence "às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante" (SPIVAK, 2010, p. 12).

A autora salienta a questão da representação, uma vez que representar Outros é um problema, ocorrendo, especialmente, na violência epistêmica, que visa à neutralização do Outro, seja ele subalterno ou colonizado, invisibilizando-o, expropriando-o de suas representações e silenciando-o (SPIVAK, 2010).

Foucault (2004a, p. 72) já alertara sobre a indignidade de falar pelos outros, como aponta Deleuze no diálogo estabelecido com o mesmo,

> A meu ver, você [Foucault] foi o primeiro a nos ensinar – tanto em seus livros quanto no domínio da prática – algo fundamental: a indignidade de falar pelos outros. Quero dizer que se ridicularizava a representação, dizia-se que ela tinha acabado, mas não se tirava a consequência desta conversão teórica, isto é, que a teoria exigia que as pessoas a quem ela concerne falassem por elas próprias.

Muylaert (2005, p. 114) corrobora esta perspectiva, ao afirmar que esta ação apenas reforça uma atitude de subalternização,

> [...] a resistência teórica de Spivak não se interessa em promover a constituição do sujeito marginalizado, ou seja, dar voz ao subalterno", ela insiste na impossibilidade de traduzir o discurso do subalterno para o discurso do dominador, como se esse último fosse, inquestionavelmente, o representante, por excelência, da justiça que pode ser feita às razões do oprimido.

O *falar por (pelo)* Outro propicia a manutenção dos mecanismos de silenciamento. A utilização de elementos linguísticos culturais dominantes por si só são formas de violência epistêmica. O pesquisador deve considerar seus privilégios institucionais contidos nos seus métodos de produção e análise de discursos nas pesquisas de campo, bem como a manutenção do interlocutor como um subalterno e objeto de pesquisa, com consequente silenciamento. É necessário assumir outras posições, que não se enquadrem no *falar por*, assumido historicamente por uma variada composição de pesquisadores.

## Falar sobre: uma relação de superioridade

A expressão *falar sobre* manifesta uma relação de superioridade e estabelece uma hierarquia entre pesquisador e interlocutor. Cunha (1985, p. 563) atribui a preposição *sobre* os significados de "posição de superioridade em relação a um limite (no sentido concreto ou no figurado), com contato, com aproximação, ou com alguma distância".

Houaiss e Villar (2009, p. 1757) complementam essa perspectiva, uma vez que a palavra *sobre* "relaciona por subordinação (vocábulos, termos, etc) e assinala de modo geral situação de superioridade: [...] 3. à noção (assunto, questão, sensação etc.).". Comumente, sua utilização na língua portuguesa está associada à hierarquia. Essas concepções remetem às próprias relações de poder, por consequência, o poder do conhecimento.

A partir das conceituações acima descritas, pode-se relacionar o *falar sobre* como posição de superioridade do pesquisador em relação ao interlocutor. Este último é entendido apenas como aquele que propiciará a construção de um conhecimento, uma vez que supõe-se que o pesquisador possui um saber superior acerca do qual se destina a pesquisa em relação ao interlocutor. Tais perspectivas desvelam a existência e manutenção de uma sociedade hierarquizada, que, na área do conhecimento, inferioriza e subalterniza aquele que não detém o mesmo saber dos pesquisadores.

As relações de poder encontram-se enraizadas na sociedade, inclusive no campo da pesquisa acadêmica, que estabelece uma hierarquia de saberes. O saber sempre se constituiu como um dos principais dispositivos de poder e controle.

Foucault (2009) afirma que o poder está disseminado nas diversas instâncias da vida social. A existência desses micropoderes, exercidos por uma rede de pessoas e funções, que são internalizadas e reproduzidas por meio de normas estabelecidas, constitui uma espécie de disciplina social. A análise dessas estruturas de micropoder evidencia as estruturas veladas de poder existentes na sociedade contemporânea, de forma a demonstrar as relações estabelecidas entre saber e poder, atingindo os sujeitos, seus corpos, comportamentos e outros múltiplos aspectos de sua vida.

O pesquisador, desta forma, quando se coloca numa posição de *falar sobre*, evidencia a existência do micropoder do domínio da técnica e do conhecimento acadêmico valorizado socialmente. Essa posição exalta os saberes produzidos cientificamente e inferioriza o saber dos interlocutores, legitimando ainda mais a manutenção de uma hierarquização de saberes e, consequentemente, da estrutura social.

Spivak (2010) observa que cabe ao intelectual (pesquisador) ter uma atitude de análise de todos os mecanismos de poder da ciência. Essa assertiva conduz a reflexão de o pesquisador não coadunar com os processos de hierarquização; pelo contrário, uma de suas principais funções é contribuir para que estes mecanismos de subalternização sejam mitigados ou mesmo excluídos na construção do conhecimento.

Said (1995, p. 13) aduz que o “poder de narrar”, isto é, de construir discursos (objetivo principal de uma pesquisa acadêmica), “ou de impedir que se formem ou surjam outras narrativas, é muito importante para a cultura e o imperialismo, e constitui uma das principais conexões entre ambos”.

O cerne da discussão de Spivak acerca da produção intelectual é a constituição de um conhecimento contra hegemônico e que desubalternize os sujeitos no interior das academias. Não se deve deixar de observar os limites existentes nesta prática discursiva contra hegemônica realizada pelo intelectual acadêmico (pesquisador), afinal, há diversas prerrogativas estratégicas nas sociedades do saber, principalmente em matéria de propriedade intelectual.

A propriedade intelectual é uma questão polêmica e complexa e determina a competência e crédito dos discursos e das estratégias, de forma que se configure a formação de um intelectual pesquisador que detém um saber específico acerca de uma área do conhecimento, sendo superior em relação aos demais. Nesse sentido, há uma manutenção das hierarquias e micropoderes no campo do saber, especialmente das formações *stricto sensu*.

Essa hierarquização do conhecimento possibilita o desenvolvimento de mecanismos que expandem o privilégio dos monopólios do saber, sem que se mensurem suas consequências para os interlocutores, para os subalternizados e consequentemente para toda a sociedade, sejam eles sociais, econômicos, criativos ou inovadores.

Spivak (2010) evidencia que a representação do sujeito subalterno, que se pode verificar numa posição do pesquisador que *fala sobre*, demonstra questões de representação política e social e se relaciona à experiência de opressão e invisibilidade diante dos interesses hegemônicos direcionados a determinados grupos sociais. Não se pode excluir a diferença existente nos efeitos de um discurso a depender de quem o enuncia, pois uma enunciação pode reafirmar a hierarquia social.

Desta forma, a posição *falar sobre* adotada por um pesquisador em relação ao interlocutor apenas evidencia a manutenção e reafirmação de uma hierarquia social na construção do conhecimento. Se configura ainda como uma atitude que legitima a superioridade de um saber sobre outro e que concede ao pesquisador a propriedade intelectual sobre uma área específica do conhecimento. Caracteriza-se, portanto, como a ratificação do discurso hegemônico e hierarquizador, que compele a academia a reproduzir os mecanismos de subalternização e colonialidade dos sujeitos.

## Falar com: uma relação de alteridade

A expressão *falar com* apresenta uma posição de alteridade e reconhecimento do pesquisado pelo pesquisador. Cunha (1985, p. 545) afirma que "a preposição *com* exprime, fundamentalmente, a idéia de 'associação', 'companhia'". O autor ainda atribui os seguintes significados à preposição *com*: "adição, associação, companhia, comunidade, simultaneidade" (CUNHA, 1985, p. 553).

Essa concepção de associação é verificável noutras línguas de origem latina. Brito (2010, p. 232) afiança que "a preposição *com* tem os equivalentes *com* em espanhol, *com* em italiano e *avec* em francês. Entre os seus valores, destacam-se os de companhia e de instrumento".

O pesquisador que se pauta numa posição de *falar com* não se propõe a retirar a voz ou a se considerar superior ao outro, pelo contrário, pauta-se na construção de um conhecimento coletivo, em parceria e associação, de forma que haja uma somatória de saberes para a construção do conhecimento. É uma posição, portanto, balizada pela alteridade e pelo reconhecimento da diferença.

O reconhecimento da diferença e a atuação pela alteridade requerem a existência da relação simultânea, do encontro entre sujeitos. Nesse sentido, Houaiss e Villar (2009, p. 497) aduzem que a preposição *com* "expressa os sentidos de: 1.1. companhia, acompanhamento, reunião. [...] 1.10. processo, relação simultânea, concomitante com, perto de, junto de". Não há, portanto, uma relação de hierarquização, silenciamento e subalternização, mas sim de uma construção de saber de que o outro é partícipe e ao mesmo tempo autor de seu próprio discurso.

Lévinas (2000a) salienta que o lugar que se ocupa é avocar do lugar do Outro; o Outro fala por meio da miséria e da nudez de seu Rosto; o Outro provoca angústia, captura e possibilita a existência de uma dívida irresgatável, embora nunca assumida, e ainda mais, com a entrada do terceiro homem (e com ele toda a humanidade) dá-se a necessidade da justiça.

A alteridade de Lévinas pressupõe o reconhecimento do outro, da diferença. Mas esse caráter não é apenas dialógico, uma vez que se dá pela própria relação. Nessa interpelação do outro, pode surgir o caráter totalizante do discurso coerente, que encontra suas raízes na história e se reporta à ética, agindo de forma violenta, negando sua identidade e sua diferença para com quem o interpela.

O pesquisador, quando assume uma posição de *falar com*, se distancia desse discurso totalizante, pois reconhece que é diferente do seu interlocutor e constrói o conhecimento a partir da relação iniciada do encontro entre ambos. A diferença, nesta posição, não é considerada uma característica inferiorizante, subalternizada e de silenciamento, mas como constituição de um discurso que se paute no reconhecimento, na ética e na relação.

A relação ética enunciada por Lévinas (2000a, p. 69) não reside na união, mas na relação "face a face", que se fundamenta "na relação interpessoal, não se trata de pensar conjuntamente o Eu e o Outro, mas de estar diante. A verdadeira união ou junção não é uma função de síntese, mas uma junção de frente a frente". Desta forma, a relação não é um somatório de indivíduos (entre pesquisador e pesquisado), mas no próprio encontro (entre pesquisador e interlocutor), uma vez que o rosto e o discurso interligam-se fundamentalmente ao sujeito e à relação interpessoal.

Convém observar que a face, ou rosto, sobre a qual Lévinas (2000b, p. 79) disserta, é um rosto que fala. "Fala porque é ele que torna possível e começa o discurso". Essa linguagem do rosto não propicia a apreensão do conhecimento do Outro, mas sim onde "o discurso e, mais exatamente, a resposta ou a responsabilidade é que é esta relação autêntica". Estas fundamentações possibilitam a adoção de uma escuta

dialógica de perspectiva hermenêutica na construção de uma pesquisa a partir da relação pesquisador-interlocutor.

Cardoso (1996, p. 20-21) apresenta os pressupostos para ocupar este lugar:

> Essa relação dialógica [...] guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevista. Faz com que os horizontes semânticos em confronto – o do pesquisador e o do nativo – se abram um ao outro, de maneira a transformar um tal "confronto" num verdadeiro "encontro etnográfico". Cria um espaço semântico partilhado por ambos os interlocutores, graças ao qual pode ocorrer aquela "fusão de horizontes" (como os hermeneutas chamariam esse espaço), desde que o pesquisador tenha a habilidade de ouvir o nativo e por ele ser igualmente ouvido, encetando um diálogo teoricamente de "iguais", sem receio de estar, assim, contaminando o discurso do nativo com elementos de seu próprio discurso. [...] Trocando ideias e informações entre si, etnólogo e nativo, ambos igualmente guindados a interlocutores, abrem-se a um diálogo em tudo e por tudo superior, metodologicamente falando, à antiga relação pesquisador/informante. O Ouvir ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, numa outra, de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação.

A escuta dialógica de perspectiva hermenêutica alicerçada no *falar com* provoca um encontro verdadeiro. Possibilita, inclusive, que o pesquisador abandone este lugar e se constitua como interlocutor. Desta forma, o encontro entre interlocutores enriquece a construção do saber e constrói uma ponte de interações que desvelam os significados e sentidos mais íntimos do ser.

O interlocutor que se abre ao diálogo desvela suas vivências, transporta seu mundo subjetivo para o campo da linguagem e traduz em palavras o que perpassa sobre sua existência. Ele impele a tornar acessível ao interlocutor pesquisador o seu horizonte linguístico a partir de uma escuta dialógica.

A construção do discurso só será possível, caso haja a existência desta relação, nessa abertura de encontro com o Outro. A pesquisa que se pauta numa relação de alteridade só é possível caso haja abertura entre os interlocutores (pesquisador e o nativo), ou seja, decorre da relação existente entre ambos, de forma que, além do reconhecimento da diferença, não haja ações de discurso totalizantes, silenciamento, hierarquização e subalternização.

A alteridade, na pesquisa científica, requer do pesquisador uma atitude de enfrentamento dos discursos hegemônicos, discriminatórios e violentadores. Ela solicita do pesquisador a consideração da ética individual da condição humana existente em

cada indivíduo da sociedade. De modo geral, se caracteriza pelo desafio de reconhecer as diferenças, respeitá-las e integrá-las para que se instaure numa unidade relacional e não corroborar com práticas e discursos excludentes.

A posição *falar com* adotada pelo pesquisador se fundamenta justamente nesta prerrogativa, a de reconhecer o interlocutor como um Outro que possibilita a construção de um conhecimento na relação. O fundamental não é exclusivamente a pertinência da legitimidade ou ilegitimidade para a construção de um discurso que possibilite a construção do conhecimento, mas de um encontro “face a face” que o viabilize.

## Conclusão

A pesquisa acadêmica ocupa um papel preponderante na contemporaneidade, porém é fundamental observar qual posição o pesquisador adota diante de sua pesquisa, especialmente de seu interlocutor.

Historicamente, os intelectuais se pautaram em posições de *falar por* ou mesmo *falar sobre*, que expressam ações de silenciamento e inferiorização respectivamente. A posição de *falar com* se evidencia como a mais assertiva, uma vez que abarca o reconhecimento da diferença e os saberes existentes naqueles que se encontram subalternizados pela sociedade.

A constituição do discurso, na pesquisa científica, comporta várias metodologias e posições adotadas pelos pesquisadores, porém deve-se observar que estes são responsáveis pela construção de um conhecimento ético, balizado pela alteridade e reconhecimento da diferença, caso contrário, haverá uma reprodução e manutenção da hegemonia e dos processos de hierarquização social. Ao efetuar a análise de um discurso, é inevitável relacioná-lo com o contexto e situação de quem o produziu.

As interações humanas só podem ser profícuas numa relação de alteridade, pois tanto o silenciamento quanto a hierarquização produzem saberes e conhecimento que correspondem aos processos de subalternização historicamente mantidos pela sociedade, de forma que cabe ao intelectual acadêmico (especialmente o pesquisador) romper com as diversas manifestações dos micropoderes existentes na sociedade.

O *falar com* o Outro, a partir de uma escuta dialógica de perspectiva hermenêutica, possibilita não apenas o reconhecimento de sua diferença, mas também do próprio pesquisador enquanto integrante da pesquisa. A relação deixa de ser apenas um aspecto metodológico e torna-se um encontro, cuja ação face a face instaura uma nova forma de construir e constituir o conhecimento, sendo, portanto, uma prática libertadora e legitimada pela relação e não apenas pelo lugar de fala.

Os diálogos entre os interlocutores transformados em linguagem escrita não se configuram apenas como simples relatos, mas como horizontes que possibilitam a apreensão dos fenômenos a serem transformados em conhecimento e compartilhados, assim como do re-conhecimento do real em que os interlocutores habitam e vivenciam.

A escuta dialógica de perspectiva hermenêutica se propõe como um método que não configure a academia como uma fábrica de neuroses, adoecimentos, hierarquizações e silenciamentos, mas de um encontro, no convite da adoção de uma nova postura do pesquisador: a de re-conhecer-se e re-conhecer seus interlocutores e suas interlocutoras na relação autêntica. Nesta relação, as construções do discurso, bem como sua escrita, não devem ser consideradas meramente protocolos para obtenção de certificações e títulos, mas ações que nos possibilitem travessias e fusões de horizontes.

## Referências

ALMEIDA, N. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa.** São Paulo: Saraiva, 1999.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BRITO, A. *et al.* **Gramática comparativa Houaiss, quatro línguas românicas:** português, espanhol, italiano e francês. São Paulo: Publifolha, 2010.

CUNHA, C. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso:** aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004a.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004b.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LÉVINAS, E. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 2000a.

LÉVINAS, E. **Ética e Infinito**. Lisboa: Portugal: Edições 70, 2000b.

MUYLAERT, E. **Devires autobiográficos – a atualidade da escrita de si.** 2005. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, R. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

ORLANDI, E. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2002.

PINTO, C. **Com a palavra o senhor presidente José Sarney**. São Paulo: Hucitec, 1989.

SAID, E. **Cultura e Imperialismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

# Do direito à vida ao direito de ter esperança: contribuições das políticas públicas de atendimento às medidas socioeducativas

**Ilka Mendes Fernandes**

# Introdução

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, os direitos de Crianças e Adolescentes no Brasil alcançam um lugar de destaque, uma vez pactuado o compromisso social e político de tornar essa parcela de cidadãos uma prioridade para receber investimentos em políticas públicas.

> Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 227, 1988).

O pacto social aqui destacado ressalta as condições necessárias ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes independentemente de sua condição socioeconômica. As garantias desses direitos imprimem a convicção de que esse acesso formaria bons cidadãos. A realidade é que esse ideal se encontra bem distante do cotidiano de muitas crianças e jovens, excluídos dos seus direitos básicos. Nesse instante, tão importante quanto compreender as tessituras sociais, políticas e históricas que formam nossa sociedade desigual a ponto de decidir quem teria o direito de sonhar e planejar o futuro, o trabalho realizado pelas políticas públicas de atendimento às medidas socioeducativas podem e devem transformar a realidade dos adolescentes. Tais adolescentes escaparam das mãos de adultos que, obrigatoriamente, deveriam não ter permitido que se perdessem.

A reflexão proposta neste texto faz parte da experiência da autora no trabalho realizado por mais de sete anos no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), em Caldas Novas/GO, e compõe a dissertação[10] de Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos defendida na Universidade Federal de Goiás (UFG). Esse trabalho foi realizado enquanto a autora atuava como psicóloga e coordenadora, entre 2005 e 2012. Portanto, serão discutidas, no presente texto, as políticas públicas voltadas à adolescência, em especial, o papel dos CREAS, sua proposta de atuação e o resultado promissor de suas ações a partir da experiência do trabalho nessa instituição na cidade de Caldas Novas.

10 **Cadeia, cemitério ou cadeira de rodas:** perspectivas de futuro de adolescentes autores de atos infracionais a partir do relato de experiência no atendimento das medidas socioeducativas em Caldas Novas/GO entre 2005 e 2012. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (UFG) 2019.

## Políticas públicas no Brasil para crianças e adolescentes

Segundo Perez e Passone (2010), estudos realizados no campo das políticas sociais no Brasil confirmam a inexistência de um efetivo sistema de proteção social até 1990, com declarada incapacidade de sanar as profundas desigualdades sociais existentes. No entanto, devemos admitir que o Brasil possui legislações importantes e avançadas quando se trata da defesa e das garantias de direitos de crianças e adolescente, haja visto o já citado Artigo 227 da Constituição Federal. Os incisos subsequentes desse artigo estendem essas garantias àqueles cidadãos que exigem maior preocupação e participação da sociedade por se tratarem de indivíduos em condições ainda mais especiais.

As conquistas constitucionais são o princípio de um percurso de transformação social que exige que outras legislações passem a regular as ações e definir os atores responsáveis pela sua efetivação. Para tanto, a partir dos anos 90, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a proteção integral torna-se o princípio fundante dessa legislação, que são destacados nos artigos a seguir.

> Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando-lhes, por Lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.
>
> Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
>
> Muito embora esses inovadores marcos legais tragam mudanças significativas para a vida desses cidadãos, sua efetiva aplicação requer a mobilização de ações sociais e políticas. O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) - órgão responsável por deliberar sobre políticas de atenção à infância e à adolescência - passou então a construir uma dinâmica de diálogo com os diversos Sistemas de Garantias de Direitos como órgãos ligados à Educação, à Saúde, bem com ao Poder Judiciário e Ministério Público com o objetivo de promover as políticas públicas para efetivação dos direitos ainda mantidos no plano jurídico – conceitual. (FERNANDES, 2019, p. 81).

Como bem destacado por Lira (2011), o percurso transcorrido entre legislações e a possibilidade de concretização dos direitos ali previstos precisam se materializar em ações que promovam justiça social indistintamente a crianças e adolescentes. A autora adverte, porém, que essas ações, as políticas públicas, sofrem interferências ideológicas e econômicas que refletem as escolhas políticas ao se definir prioridades. O que temos observado historicamente são escolhas entre a proteção dos mais vulneráveis e a proteção do mercado e da economia. Os baixos investimentos em políticas sociais comprovam que a preocupação com a economia têm sido a opção mais frequente.

> Dessa forma, no estudo das políticas públicas, é essencial considerar "[...] as conjunturas econômicas e os movimentos políticos em que se oferecem alternativas a uma atuação do Estado", pois só assim podem ser entendidas no contexto da estrutura capitalista e no movimento histórico das transformações sociais dessas mesmas estruturas. (LIRA, 2011, p. 227).

Políticas de governo se sobrepõem às políticas de Estado pactuado na Constituição Federal (1988). Pautas econômicas superam gradativamente os investimentos em políticas púbicas que protegeriam a vida, ao promover o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. A proteção integral prevista no Estatuto da Criança e do adolescente depende de ações articuladas entre sociedade civil e dos poderes constituídos. Nesse ponto em especial, é necessária a participação da sociedade civil ao exigir de seus representantes políticos verdadeira justiça social a crianças e adolescentes, com maiores investimentos em políticas públicas de base. Um exemplo recente de priorização das políticas econômicas refere-se à Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241[11], que passou a regular os gastos do poder público desde 2017, limitando investimentos em saúde e educação pelos próximos 20 anos.

O ECA, em seu Título III, trata da prática de Ato Infracional, conduta essa descrita como crime ou contravenção penal. Todas as prerrogativas legais descritas nesse documento foram pensadas por reconhecer que os jovens também podem transgredir. Nesse sentido, as orientações previstas nesse documento reforçam o entendimento de que os jovens são pessoas em processo de desenvolvimento, portanto, as ações de intervenção devem vislumbrar as mudanças na vida dos adolescentes que praticaram atos infracionais por meio de ações que preveem reparar as falhas ou faltas cometidas por todo o Sistema de Garantias de Direitos (SGD) representados pelos Sistema Educacional, Sistema de Saúde, Sistema de Justiça como também da Sociedade.

11 Proposta de Emenda Constitucional (PEC 241/2016). **Situação:** Transformada na Emenda Constitucional 95/2016 de autoria do Poder Executivo. Fonte: Portal Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351. Acesso em: 25 jul. 2020.

O Sistema Nacional de Atendimento Socio Educativo (SINASE) constitui-se enquanto um guia para implementação das medidas socioeducativas, fundado em consonância com os princípios norteadores do ECA, de legislações internacionais de proteção e defesa dos direitos de adolescentes autores de atos infracionais, assim como dos Direitos Humanos (SINASE, 2010, p. 16).

Para Fernandes (2019, p. 87), o atendimento socioeducativo possui diretrizes pedagógicas elaboradas com o objetivo de conduzir os trabalhos necessários à interrupção das experiências de violência sofridas e praticadas pelos adolescentes. Nesse sentido, os Centros de Referências Especializados de Assistência Social (CREAS) representam a concretização das políticas sociais que, articuladas com os demais representantes do SGD, devem acolher adolescentes e suas famílias em suas faltas e fragilidades. Constituído por equipe multiprofissional, o CREAS detém a difícil tarefa de ser a ponte entre adolescentes e seus direitos básicos: saúde, educação, lazer, profissionalização, além da necessária convivência comunitária. O Plano Individual de Atendimento (PIA), instrumento ou metodologia de planejamento de ações voltadas aos adolescentes e suas famílias configura-se como um compromisso social, institucional e pessoal no planejamento do futuro desses jovens.

## Uma amostra do perfil de adolescentes autores de ato infracional em Caldas Novas atendidos no período entre 2005 e 2012

Os quadros abaixo trazem uma amostra do perfil dos adolescentes que cumpriram medidas socioeducativas de internação no presídio e em cumprimento de medidas de Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à Comunidade (PSC).

**Quadro 1.** Adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de "internação", Liberdade Assistida (LA) e Prestação de Serviço à comunidade (PSC) em Caldas Novas entre 2005 e 2007 citados nesse relato

| |
|---|
| **1 Nome: K**; sexo: masculino; idade: 15 anos; escolaridade: 6º ano (evadido da escola há dois anos); cor: Parda.<br>Delito: Furto – Segunda internação |
| K, filho mais jovem de uma prole de 4 filhos, vivia apenas com a mãe e mais 2 irmãos, todos usuários de maconha; o irmão mais velho passou por internação por uso de crack. Nenhum dos filhos estudava ou trabalhava, apenas a mãe mantinha o sustento da casa. Era um adolescente muito vivaz, falante e inteligente. Autor aqui nesse contexto da frase sobre as perspectivas de futuro de adolescentes como eles, dizia: "nosso futuro tem três letras, C.C.C. cadeia, cemitério ou cadeira de rodas". K foi morto com um tiro aos 16 anos, quando roubava um supermercado. |

| |
|---|
| **2 Nome: C**; sexo: masculino; idade: 16 anos; escolaridade 4º ano (evadido da escola há 5 anos); cor: Parda.<br>Delito: Furto, terceira internação. |
| C, filho único, sem registro paterno, foi criado apenas pela avó materna, não trabalhava, eventualmente fazia "bicos" em um lava-jato. Adolescente muito tímido, porte físico muito aquém dos rapazes da sua idade. A evasão escolar possivelmente foi motivada por dificuldades de aprendizagem; demonstrava algumas limitações cognitivas. |
| **3 Nome: J**, sexo: masculino; idade: 14 anos; escolaridade: 5º ano (evadido da escola há 4 anos); cor: Parda.<br>Delitos: Furto e roubo – terceira internação |
| J, 4 filho de uma prole de 6 irmãos, sendo que 4 se envolveram na prática de delitos. Viviam com a mãe e o padrasto; o pai foi usuário de drogas, passou por várias internações, relato de violência doméstica sofrida pela mãe e pelos filhos por parte do pai biológico, apenas mãe e padrasto sustentavam a casa; os filhos faziam "bicos" em lava-jatos e oficinas de bicicletas. Perdeu o irmão mais novo com um tiro na porta de casa; acreditam que tenha sido confundido com ele. |
| **4 Nome**: D; sexo: masculino; idade: 15 anos; escolaridade, 5º ano (evadido da escola há 4 anos); Cor: Parda.<br>Delito: furto – segunda internação |
| Primeiro filho de uma prole de 2, sem registro paterno, vivia com a mãe e avós maternos. Não trabalhava, apresentava dificuldade com relação ao desenvolvimento intelectual, sem diagnóstico formal. |
| **5 Nome: D**; sexo: masculino; idade: 17 anos; escolaridade: 6º ano (não estudava há 5 anos); cor: Parda<br>Delito: Furto e roubo – terceira internação. |
| Irmão do adolescente (J) |
| **6 Nome: F**; sexo: masculino; idade: 17 anos; escolaridade: 5º ano (evadido da escola há 6 anos); cor: Branca<br>Delito: Latrocínio – primeira internação |
| Filho único, aos 11 anos presenciou o pai matar a mãe, que nunca foi preso pelo crime, pois estava foragido desde então. F morava com a tia paterna; família muito pobre. Usuário de maconha e álcool. Relata que o crime pelo qual cumpria a medida socioeducativa foi praticado na companhia de um adulto; conta que ambos estavam embriagados e o crime aconteceu em uma tentativa de roubo. F foi assassinado aos 20 anos. |
| **7 Nome: N;** sexo: masculino; idade: 17 anos; escolaridade: 4º ano (evadido da escola há 7 anos); cor: Preta.<br>Delito: homicídio |
| 1º filho de uma prole de três irmãos, foi criado pelos avós maternos; a avó era deficiente mental. Adolescente com problemas cognitivos, usuário de álcool, foi cúmplice no assassinato de seu irmão mais novo; alega que segurou o irmão para ser morto por um amigo. Segundo ele, o motivo foi dívida de drogas. Não trabalhava, vendia drogas. |

| |
|---|
| **8 Nome:** R; sexo: masculino; idade 17 anos; escolaridade: 5º ano (evadido da escola há 5 anos); cor: Branca.<br>Delito: Tentativa de homicídio – primeiro e único delito praticado. |
| Filho mais jovem de uma prole de dois irmãos, morava com os pais, trabalhava como servente de pedreiro; afirma que disparou a arma em legítima defesa, declarou que estava sendo perseguido e que sua vítima havia dito que o mataria; dizia não saber o motivo. O adolescente baleado ficou paraplégico. R foi assassinado aos 22 anos; já estava casado e com a esposa grávida. |
| **9 Nome:** A; sexo: masculino; idade 16 anos; escolaridade: 1º ano do Ensino Médio (estava estudando à época do delito); cor: Branca.<br>Delito: Homicídio – Primeiro delito |
| Segundo filho de uma prole de dois, morava com os pais, família de classe média. Matou um colega de escola, alegou que sofria com agressões por parte daquele; no dia do homicídio, seu pai foi quem o levou de moto. |
| **10 Nome: M**; sexo: masculino; idade: 17 anos; escolaridade 6º ano (evadido da escola há 4 anos); cor: Parda.<br>Delito: Homicídio – Único delito |
| Filho único, mãe solteira, não conheceu o pai, não trabalhava; a mãe era quem mantinha o sustento da casa. Alegou que sua vítima o assediou sexualmente. Após cumprir medida de internação, nunca mais se envolveu na prática de delitos. |

**Fonte:** Fernandes (2019, p. 37-39).

**Quadro 2** – Adolescentes citados nesse relato – Período entre 2008 e 2012

| |
|---|
| **11 Nome: I;** sexo: masculino; idade: 17 anos; escolaridade 4º ano do Ensino fundamental (não estudava há mais de 8 anos); cor: Preta<br>Delito: Furto – Possuía vários processos com medidas aplicadas de Prestação de Serviço Comunitário (PSC) e de Liberdade Assistida (LA). |
| I têm mais 2 irmãos por parte de mãe, sem registro paterno; a mãe o abandonou na primeira infância, primo do (Adolescente 7 - N), usuário pesado de álcool. Foi criado pelos avós maternos. Por ter perdido a certidão de nascimento ainda criança, a avó fez outro registro com idade 4 anos mais jovem. Entre os vários conflitos vividos, o de ser considerado legalmente ainda um adolescente o fazia sentir prejudicado e impedido de trabalhar, de ser tratado como adulto. Nunca teve um trabalho formal; os “bicos” eram trabalhos braçais e o que recebia era gasto com bebida alcoólica. Foi realizada busca pela documentação original em um município de Minas Gerais, mas o cartório havia sido fechado. O Poder Judiciário foi notificado da duplicidade de documentos, não houve respostas. |
| **12 Nome: Z;** sexo: feminino; idade: 17 anos; escolaridade: 1º ano do Ensino Fundamental; cor: Preta.<br>Delito: Furto – vários processos. Medidas aplicadas – Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) e Liberdade Assistida (LA) |

| |
|---|
| Segundo relato do pai e da adolescente, a mesma foi adotada ainda bebê; o pai adotivo era caminhoneiro e afirmava que a mesma lhe foi dada por uma mulher muito pobre e para não a deixar morrer, resolveu levá-la para casa. Essa versão era aceita, mas sob suspeita pela mãe adotiva que a tratava com muita violência. Seus furtos eram, na maioria, itens de supermercado (biscoitos, desodorante). Em uma visita à casa da adolescente, após seu não comparecimento ao programa por duas semanas, a encontramos em casa, dormindo em uma rede na varanda. A jovem estava menstruada, com a roupa toda suja e a rede também. Segundo ela, havia três dias que sua mãe não a permitia entrar em casa, nem para banho nem para se trocar. Gostava de futebol e tinha planos de jogar profissionalmente, mas nunca recebeu apoio familiar ou escolar. Nunca conseguiu trabalho formal, apenas fazia "bicos" como garçonete. |
| **13 Nome: R**; sexo: masculino; idade: 14 anos; escolaridade: 3º ano do Ensino fundamental (5 anos fora da escola); cor: Preta<br>Delito: Furto – vários processos – Medidas Aplicadas: Prestação de Serviço à Comunidade e Liberdade Assistida. |
| R era o 4º filho de uma prole de 6, sem registro paterno, mãe usuária de álcool e *crack*; todos os filhos foram criados pela avó materna, nunca conseguiu cumprir as medidas socioeducativas, roubava para consumo de droga e se manter. Foi encontrado morto aos 16 anos; a mãe foi assassinada 2 anos após sua morte. |
| **14 Nome: D**, Sexo: Masculino, Idade: 15 anos, Escolaridade: 6ª ano, Cor: Preta.<br>Delito: Medida Protetiva |
| Filho único, mãe solteira, criado pelos avós maternos, semianalfabeto, várias repetências escolares. Usuário de álcool. |

**Fonte:** Fernandes (2019, p. 54-55).

## Metodologia

A presente pesquisa configura-se enquanto descritiva e qualitativa ao reunir informações a partir de dados concretos das condições existenciais dos adolescentes e suas famílias, como também das impressões colhidas a partir da vivência da pesquisadora nos atendimentos de adolescentes no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) – Caldas Novas/GO entre 2009 e 2012.

Conforme destacam Triviños (1987 *apud* GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31), a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo procura descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Para Gerhard e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Quanto ao método utilizado de relato de experiência, Matallo e Pádua (2004) reafirmam que a própria visão do significado dos relatos de experiência para a pesquisa

científica tem sido debatida nos meios acadêmicos; de modo geral, podem-se apontar duas posturas relacionadas a esses instrumentos a partir dos estudos de Porzecansk (1974, p. 57-73 *apud* MATALLO; PÁDUA, 2004, p. 77).

> [...] a contemporânea ou moderna, que entende que os relatos cumprem funções específicas, com o objetivo de transferir um segmento da realidade para um contexto de interpretação científica, com seus dados sendo considerados como pontos de partida para o próprio conhecimento de dada realidade, a partir de seu processo.

A postura contemporânea ou moderna é a que melhor descreveria essa pesquisa, pois o que se construiu foram as aproximações entre realidade vivida e as teorias construídas sobre essa temática social.

## Resultados e discussão

Para o Estado, como também ao Sistema de Justiça, o perfil social desses adolescentes é construído a partir de seus delitos, pois, nesse momento, o jovem passa a existir. Sua transgressão o torna visível: "o infrator". As vozes sociais exigem sua responsabilização, que significa dizer que se cumpra a Lei. Termos como "menor", "delinquente", "adolescente problemático" estão presentes em contextos estigmatizantes. Ao descrever as condições sociais e a biografia desses jovens, nos quadros acima, pode-se constatar a ausência das políticas públicas garantidoras de seus direitos constitucionais. A fragilidade das condições socioeconômicas de suas famílias, o abandono paterno ou o não reconhecimento dessa paternidade, as moradias precárias e os casos de várias mudanças de cidades e estados dificultam seus vínculos comunitários. Alguns adolescentes somente tiveram acesso a suas certidões de nascimento após a prática de delitos e no momento do cumprimento das medidas socioeducativas.

O insucesso escolar e de aprendizagem revela uma triste realidade de um sistema educacional que não impediu seu afastamento quase sempre precoce. Após determinada a medida protetiva de matrícula escolar, que pode acontecer ao longo do ano letivo, o que se observa são inúmeros entraves que terminam por expulsá-los novamente. Sem escola, perde-se uma grande oportunidade de crescimento profissional e pessoal, como confirmam Seabra e Oliveira (2017, p. 640): "O ambiente educacional representa, juntamente com a família, um contexto de fundamental importância para a promoção de trajetórias saudáveis de desenvolvimento humano.".

Portanto, o não acesso a cursos profissionalizantes, ao trabalho formal, são alguns exemplos de violações de direitos previstos em nossa legislação.Como têm demonstrado

as estatísticas do Atlas da Violência (2019), o número crescente de adolescentes mortos comprova o aumento das condições de vulnerabilidade dessa parcela da população.

## Considerações finais

O trabalho realizado pelos profissionais dos CREAS passa pela acolhida, pela construção de vínculos afetivos e sociais e são, para os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, uma das únicas oportunidades sociais de acesso à cidadania. Felizmente, o comprometimento desses profissionais transcende as expectativas da sociedade com relação ao futuro desses jovens. Mesmo que o trabalho seja árduo e com bons resultados, não podemos esquecer que essa política não deveria ser a melhor opção de garantia de direitos de jovens em situação de vulnerabilidade, mas as políticas públicas garantidoras de seu desenvolvimento e proteção integral, como prevê a Constituição Federal do Brasil de 1988.

## Referências

ATLAS DA VIOLÊNCIA 2019. Ipeia. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20105.pdf. Acesso em: 26 jul. 2020.

DIGIÁCOMO, M. J.; DIGIÁCOMO, I. de A. Estatuto da Criança e Adolescente anotado e interpretado. FEMPAR – Fundação Escola de Ministério Público do Paraná. Curitiba, 2017.

FERNANDES, I. M. **Cadeia, cemitério ou cadeira de rodas**: perspectivas de futuro de adolescentes autores de ato infracional, um relato de experiência no atendimento das medidas socioeducativas em Caldas Novas-GO entre 2005 e 2012. 2019. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Direitos Humanos) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Editora UFRGS, 2009.

LIRA, D. N. Políticas públicas para a infância e juventude: uma análise a partir da reforma estatal a partir dos anos 90. **Rev. Bras. de Políticas Públicas**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 225-257, jul./dez. 2011.

MATALLO, E.; PÁDUA, M. **Metodologia da Pesquisa:** abordagem teórico prática. São Paulo: Papirus, 2004.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS)**. Perguntas e Respostas. Brasília, 2011.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 649-673, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

SEABRA, R. C. F. de F.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Adolescentes em atendimento socioeducativo e escolarização: desafios apontados por orientadores educacionais. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 639-647, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-639.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

SISTEMA NACIONAL DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO (SINASE) – Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República – SEDH/PR, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA. Brasília/DF, 2010.

# Trajetória de uma experiência: da ação extensionista EnvelheSER: vida em movimento ao grupo *SER*

**Mírian Pereira Gautério Bizzotto**
**Olívio José da Silva Filho**

# Introdução

A experiência retratada no presente capítulo inicia-se com o Projeto de Extensão "EnvelheSER: vida em movimento", sendo fruto de uma crescente demanda de pessoas da terceira idade que procuravam a Universidade Estadual de Goiás – câmpus Caldas Novas em busca de atividades sociais, culturais, intelectuais e de lazer, desejando inserir-se em um grupo que atendesse aos seus anseios e expectativas.

Houve, assim, no ano de 2013, a necessidade de se pensar em um trabalho sistematizado, que pudesse concretizar metas e objetivos de benefícios diretos ao público-alvo. Acredita-se que o idoso pode ter uma velhice bem-sucedida, se mantiver sua autonomia e tiver um envolvimento ativo junto a sua família, seus amigos, sua vida em sociedade, procurando desempenhar novos papéis sociais.

O objetivo geral deste Projeto de Extensão foi contribuir para a cultura de inclusão do idoso, assegurando-lhe os seus direitos e valorizando a sua participação na sociedade. Já os objetivos específicos foram: (a) incentivar os idosos a manterem em sua rotina diária atividades sociais; (b) estimular a saudável convivência entre os participantes; (c) promover a participação do grupo da terceira idade em atividades sociais, culturais e artísticas; (d) proporcionar discussões, palestras, filmes, *workshops* ao grupo; (e) oferecer atividades que melhorem a qualidade de vida da terceira idade, como atividades físicas, culturais, artísticas, educativas, entre outras; (f) promover a realização de momentos culturais para apresentação de trabalhos desenvolvidos pelo grupo ou não.

Visando garantir o acesso a atividades que propiciem qualidade de vida, foi proposta à Pró-reitoria de Extensão da Universidade Estadual de Goiás a execução deste projeto, procurando implementar esforços para organização de um grupo de terceira idade, para o qual seriam disponibilizadas atividades socializadoras, culturais, recreativas, informativas e de lazer.

A proposta de realização deste projeto foi ao encontro da necessidade desta demanda, que busca na cidade de Caldas Novas/GO novas possibilidades de atuação. Percebe-se que este público deseja muito mais do que só águas termais, que encantam e alegram o município. Inúmeras pessoas têm escolhido Caldas Novas para morar após a aposentadoria, o que permitiu verificar que a universidade precisa preocupar-se com o desenvolvimento humano sustentável, com a qualidade de vida e bem-estar desse público, possibilitando que vivam em movimento.

Constatou-se, então, a relevância deste Projeto de Extensão não só para a comunidade em geral, mas para a Universidade, ou melhor, para a sua comunidade acadêmica, a qual compartilha o seu espaço de conhecimento e de saberes e também tem a possibilidade de aperfeiçoar a sua formação acadêmica e profissional. Esse público atingido continua ávido por atividades que lhes permitam envelhecer com disposição e entusiasmo.

## A trajetória do projeto como extensão universitária

As atividades extensionistas devem apresentar relação entre a universidade e outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e implementadora do desenvolvimento regional e de políticas públicas. A ação extensionista deve ser desenvolvida de modo a tornar as comunidades autônomas, evitando qualquer forma de dependência ou assistencialismo.

A Extensão Universitária é vista como um:

> [...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (FORPROEX, 1987, p. 11).

Diante disso, cabe afirmar que essa relação possibilita a troca dos saberes acadêmico e popular, visando a democratização do conhecimento nela produzido e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

O projeto de extensão “EnvelheSER: vida em movimento” foi uma ação sistematizada e implementada entre os anos de 2013 e 2019, com o objetivo de desenvolver atividades diversificadas para a terceira idade, ao mesmo tempo em que visava fomentar o trabalho

voluntário de docentes, discentes, técnicos-administrativos e de profissionais atuantes na sociedade. Assim sendo, propunha-se a um processo dialógico em que os voluntários com seus conhecimentos teóricos e práticos e os cidadãos-participantes, com os seus saberes práticos adquiridos, socializassem as suas experiências.

Entende-se que a universidade, tendo como base o tripé: ensino, pesquisa e extensão, é uma instituição que tem legitimidade para que os seus projetos sejam transformadores dos mais diferentes cenários em que atua. À medida em que se propõe a estabelecer um diálogo não só no meio acadêmico, mas que envolva a comunidade em geral, deixa de ser fechada, utilitarista, visando revisitar as suas práticas sociais, tornando-se uma instituição que tem na sua práxis a responsabilidade efetiva com a sociedade.

No que se refere à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a universidade pode enriquecer a formação dos seus acadêmicos, bem como pode atuar na reflexão sobre o desenvolvimento sustentável dos seus atores e, com isso, pode aproximar-se da sociedade da qual faz parte tendo, assim, as suas ações projetadas. Quanto mais as demandas sociais forem atendidas, mais haverá discentes, docentes e servidores da universidade engajados nessa prática. Percebe-se que ainda são poucos os que participam de projetos ligados à inclusão social, contudo sabe-se que há uma demanda que tem aumentado.

Conforme Macêdo (2005), a universidade não só pode como deve ultrapassar os limites da sua finalidade tradicional de produção, reprodução, divulgação e conservação do conhecimento. Nos tempos atuais, exige-se da universidade não apenas a formação profissional tecnicamente qualificada, mas também uma educação que prepare o acadêmico para o efetivo exercício da cidadania; não só a produção do conhecimento científico e tecnológico, como as suas atividades de pesquisa e de extensão estejam voltadas para a resolução de problemas e para a resposta às demandas da comunidade, visando, além do crescimento da economia, a promoção da qualidade de vida.

No ano de 2013, esse projeto foi proposto ao Conselho Acadêmico do câmpus de Caldas Novas (CAC), tendo sido aprovado por unanimidade. Após, foi submetido à Pró-reitoria de Extensão (PrE), na Plataforma Pégasus, tendo sido deferido. A partir desse momento, foi iniciado o trabalho de divulgação para a sociedade e, também, buscou-se apoio da Secretaria Municipal da Terceira Idade, que existia na época. Isso ocorreu nos meses de agosto e de setembro do corrente ano. Primeiramente, o projeto foi proposto para acontecer quinzenalmente, mas a dinâmica das atividades e a reação do próprio grupo envolvido fez com que essa prática passasse a ser semanal.

Essa experiência, da qual participaram 20 idosos, envolveu cerca de 5 acadêmicos, 3 professores e 3 técnicos-administrativos no primeiro ano do projeto. A iniciativa buscou fomentar a ampliação da capacidade comunitária a fim de intervir na sua própria realidade social, gerando benefícios que pudessem ser compartilhados e reproduzidos em outras comunidades. Assim, pode ser considerada uma aplicação concreta de prática em gestão social.

Em relação aos aspectos metodológicos, esses possibilitaram construir, ao longo dessa trajetória, a extensão como forma de atuação de uma instituição de ensino pública, que atua na graduação e pós-graduação (*lato sensu*) na cidade de Caldas Novas, onde o projeto foi realizado. Com base nessa perspectiva, utilizou-se o método pesquisa-ação, que tem como principal contribuição a dinâmica de tomada de decisão no processo de ação planejada. Trata-se de uma forma de intervenção coletiva, que congrega os pesquisadores e os atores em procedimentos conjuntos de ação, visando melhorar uma determinada situação com base em uma ação conjunta de objetivos de mudança.

Segundo Dionne (2007), a pesquisa-ação é explicada pelo fato de os pesquisadores detectarem primeiramente os problemas em seus ambientes de pesquisa e, a partir daí, construírem com outros atores uma solução. Sendo assim, adquire-se um conhecimento sistemático sobre a situação identificada.

De acordo com Vergara (2007), esse método de pesquisa é um tipo de pesquisa participante, a qual não se esgota na figura do pesquisador, mas que nela tomam parte as pessoas envolvidas no problema investigado. É também um tipo de pesquisa aplicada, haja visto que procura solucionar problemas concretos e pressupõe a intervenção participativa na realidade social, sendo, então, de natureza intervencionista.

Morin (2004) entende a pesquisa-ação como uma explicação da práxis dos grupos sociais, pela implicação dos próprios grupos e com a intenção de melhorar suas práticas. Percebe-se ainda que a pesquisa-ação tem o objetivo emancipatório, que pode transformar o discurso, as condutas e as relações sociais. Na verdade, ela está constantemente ligada a uma ação que a precede ou a engloba e que a enraíza em uma história ou contexto.

Assim sendo, o processo de pesquisa-ação ocorre a partir de algumas indagações: como contribuir para a cultura de inclusão do idoso, assegurando-lhe os seus direitos e valorizando a sua participação na sociedade? Acredita-se que a ação educativa só se concretiza se houver a participação da comunidade e sua orientação para as possíveis soluções. No entanto, essa ação educativa, determinada pelo conhecimento

da realidade, não pode ser apenas uma simples transferência de conhecimento, mas deve ser uma ação efetiva no processo de sua descoberta.

Os participantes foram em sua maioria idosos que moram no entorno do câmpus, visto que o município não possui transporte coletivo, o que impossibilitou a participação de muitas pessoas. O único requisito exigido para que frequentassem os encontros semanais era ter acima de 50 anos, não havendo limitação por gênero, raça, classe social ou religião. Na verdade, o que motivou as pessoas a se inserirem no projeto de extensão foi a vontade de participar de um grupo, visando adquirir novos conhecimentos para a mudança de suas realidades e, também, buscando interagir com outros idosos, que vivem em situações semelhantes. As atividades ministradas pelos voluntários, sejam eles docentes, discentes, servidores ou outros profissionais, tiveram como objetivo construir com esses envolvidos conhecimentos relativos à terceira idade.

É perceptível que todas as partes envolvidas ao longo da execução deste projeto foram beneficiadas. Os resultados foram apresentados à universidade, via relatórios na plataforma Pégasus, à comunidade acadêmica, aos participantes e à sociedade, de forma bem variada. O Projeto de Extensão procurou dar visibilidade à extensão universitária, uma vez que é a ação da universidade junto à comunidade, com o objetivo de compartilhar com essa determinados conhecimentos por meio do desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão.

Acredita-se que, pelo contato direto entre a comunidade acadêmica e os membros da comunidade, ocorre a transformação da realidade social local, possibilitando concomitantemente ampliar a formação dos acadêmicos. A universidade tem o compromisso com o desenvolvimento sustentável da sua comunidade acadêmica e da comunidade em geral a partir do momento que é uma instituição de ensino que tem o intuito de ser um agente transformador da realidade local, regional e nacional.

O grupo que frequentou o Projeto de Extensão (ao longo dos seis anos foram por volta de sessenta idosos) deu sinais do quanto a universidade influenciou as suas vidas, dando, assim, visibilidade à instituição, visto que são cidadãos ativos na sociedade. Este projeto oportunizou a consolidação de uma rede capaz de atuar localmente, em um processo amplo de transformação, no qual a participação coletiva liga sujeito e objeto de estudo, visando promover sempre o bem-estar de seus integrantes.

As mais diferentes preocupações de caráter global (direitos, meio ambiente, trabalho, inclusão social e cidadania) têm mobilizado os diferentes setores da sociedade a colocarem essa discussão em pauta nas suas agendas e têm-lhes obrigado a propor ações que, muitas vezes, seguem apenas modismos no que se refere à responsabilidade social.

Apesar dos indiscutíveis resultados positivos, seja do ponto de vista do papel da Extensão Universitária em transpor as barreiras do conhecimento e os muros da universidade ou do ponto de vista da confirmação de um lugar – não só físico, mas no sentido mais amplo de lugar, ligado ao pertencimento, ao imaginário, capaz de significar significados – em que se estabeleceram vínculos sociais de sociabilidade e pertencimento, este projeto tomou novos rumos, tornando-se um grupo, com os objetivos semelhantes, mas, agora, apartado da universidade, não de maneira intencional, pelo menos não por parte dos executores do projeto e nem dos participantes.

## Mudanças na trajetória: novo caminhar[12]

O Projeto de Extensão "EnvelheSER: vida em movimento" foi criado a partir da demanda que existia no câmpus Caldas Novas, visto que é uma cidade que tem demonstrado um aumento crescente de pessoas na terceira idade que já residem ou procuram o município para morar após a aposentadoria ou mesmo passar apenas uma parte do ano. Esse projeto encerrou-se no ano de 2019, com o meu desligamento da Universidade Estadual de Goiás.

No entanto, muitos integrantes desse projeto não queriam e não aceitaram o seu encerramento, solicitando-me que não o deixasse acabar. É certo que, como projeto extensionista, ele teve começo, meio e fim na universidade. Um outro desafio surgiu: como direcionar um novo trabalho a partir de um grupo já estabelecido há seis anos?

Então já fora dos muros da universidade, decidi, juntamente com alguns parceiros, criar o Grupo SER, que é um grupo totalmente independente, com foco exclusivo na terceira idade. Em agosto de 2019, foi feita a primeira reunião e já estabelecido o início desse novo grupo, que está em vigor até o presente momento.

Percebeu-se a necessidade de gerenciar a mudança no projeto, que antes era ligado à universidade, porém não contava com financiamento público, sendo hoje um projeto independente, sem financiamento, apenas contando com a colaboração de parceiros. Como o foco eram as pessoas (terceira idade), acreditava-se e acredita-se que esse trabalho causa impacto na vida dos envolvidos, ou seja, foi possível diminuir o sofrimento dos participantes que não queriam o término do grupo e que esperavam que esse continuasse oferecendo-lhes atividades diversas e trocas pertinentes entre os seus pares. Como eu acreditava também nessa mudança no público participante, resolvi disponibilizar-me para dar continuidade a essa ação outrora começada, ou seja, antes como docente da universidade e agora como voluntária. No entanto, encontrei

12 Aqui nos referimos em primeira pessoa, no qual socializamos principalmente as impressões da autora principal, Mírian.

muitos colaboradores, inclusive a Paróquia Bom Pastor, na pessoa do Padre José André da Costa (Sociólogo), que nos cedeu um espaço gratuito para recomeçarmos e tornou-se um voluntário.

Entendemos que a mudança só pode realmente ocorrer e ser compartilhada se houver comprometimento entre as partes. Na verdade, ninguém muda sozinho. Para isso, buscamos corroboração nos parceiros e nos próprios integrantes do grupo. Procuramos, primeiramente, ouvi-los, entendê-los, conhecer mais profundamente as suas expectativas e desejos para propor a mudança necessária, agora sem a chancela da universidade, mas com foco no trabalho social necessário para esse público-alvo.

## Considerações finais

O Projeto de Extensão "EnvelheSER: vida em movimento" realizou um trabalho sistematizado, visando concretizar as metas e os objetivos propostos, a fim de alcançar benefícios diretos à terceira idade. Foi possível perceber que o envelhecer pode ser bem-sucedido se o idoso mantiver sua autonomia e tiver um envolvimento ativo na sociedade. A cada encontro foi possível constatar que a união e a troca de experiências contribuem para que ele se torne protagonista da sua história e que desempenhe novos papéis sociais.

O objetivo geral enquanto Projeto de Extensão foi alcançado, visto que pretendeu contribuir para a cultura de inclusão do idoso, assegurando-lhe os seus direitos e valorizando a sua participação na sociedade. Foi possível também verificar que os idosos inseriram-se com muito interesse nas atividades sociais, convivendo saudavelmente, participando das atividades sociais, culturais e artísticas e das discussões, palestras, filmes, *workshops* com desenvoltura. E ainda foi possível perceber que se apoiaram de forma fraternal.

A proposta de realização deste projeto foi ao encontro da necessidade da demanda, que busca na cidade novas possibilidades de atuação, mas também foi ao encontro das demandas solicitadas pela Extensão Universitária da UEG. Percebemos que o público-alvo manteve-se ávido por movimento, por participar de atividades que o estimularam a manterem-se vivos e atuantes na sociedade.

No Brasil, o debate sobre a terceira idade precisa ser intensificado, colocado como pauta primordial e, nesse caso, a responsabilidade social universitária precisa estar inserida não só debatendo tal questão, mas construindo, via ensino, pesquisa e extensão, novas formas de diálogo e de atuação, buscando mudanças de comportamento mais

responsável e sustentável socialmente. Tendo como base a pesquisa-ação, procurou-se recuperar a emancipação social e sustentável do público-alvo, visando promovê-lo a sujeito ativo de sua história na busca por um modelo de sociedade mais inclusivo.

Acreditamos que este Projeto de Extensão foi muito relevante à comunidade em geral e também à Universidade Estadual de Goiás, que deve ser cada vez mais uma universidade inclusiva. No entanto, entendemos que a universidade ainda precisa estabelecer uma discussão mais acirrada sobre a responsabilidade social universitária, visto que a sua comunidade acadêmica e a comunidade em geral clamam por atitudes, exigindo que essa se comprometa com o desenvolvimento sustentável da sociedade.

Que o mundo está em constante transformação já é discurso posto, mas é preciso colocarmos em discussão o paradoxo que há. À medida que a ciência tem evoluído e os seres humanos têm-se tornado mais desenvolvidos intelectualmente, temos percebido um aumento crescente de pessoas na terceira idade, que para muitos significam um "peso". É importante entender que essa problemática requer a adesão de uma atitude mais efetiva e compromissada com sua responsabilidade quanto a essa questão, não só do Poder Público, mas de todos os cidadãos.

Procurou-se trabalhar no Projeto de Extensão a inclusão social, buscando a sustentabilidade e a melhoria da qualidade de vida de todos os envolvidos na ação extensionista. Temos procurado combater as práticas assistencialistas, que acreditamos ser desestimuladoras para que o público-alvo assuma sua responsabilidade frente à sua própria vida, deixando-a para que os seus familiares a conduzam. Em 2019, este Projeto de Extensão foi encerrado no câmpus Caldas Novas, mas esperamos que o olhar para a terceira idade não esmoreça, pelo contrário, que novas ações sejam realizadas e que realmente haja um comprometimento e responsabilidade social da universidade em relação a esse público.

Percebemos que a história de abandono, de descaso com a terceira idade tem sido mais projetada na mídia, mas que ações efetivas ainda precisam ser apresentadas. Se a mobilização comunitária for ausente, o desenvolvimento do debate torna-se impraticável, uma vez que as ações precisam da interação entre os envolvidos e busca da ajuda mútua não só para identificar a problemática, mas para propor ações solidárias e sistematizadas de solução para a questão. E a universidade tem o compromisso de promover a construção do capital social, visto que ela tem a legitimidade para atuar na transformação da sociedade. Se assim o fizer, ou seja, se mantiver esse compromisso, será uma instituição socialmente responsável.

Para finalizar, no ano de 2019, fomos desafiados a criar um grupo social, independente, visando estabelecer um trabalho voltado à terceira idade, porém sem a chancela da universidade. Com certeza essa mudança de atuação impactou todos os envolvidos no novo grupo de forma emocional. Na verdade, não estávamos tão preparados para a mudança, porém, procuramos refletir sobre o novo momento, chegando à conclusão da necessidade de um recomeço. Ao compreendermos esse novo começo, empreendemos menos esforço, buscando ser positivos na mudança. Cabe salientar ainda, não procurando culpados ou justificativas para esse desencontro entre a universidade e o seu compromisso com a Extensão Universitária, que esperamos que a universidade retome a Extensão Universitária como horizonte capaz de transformar a realidade social. Enquanto isso, seguiremos com a proposta de contribuir com essa perspectiva, agora de outras maneiras, com novos atores em um novo recomeço.

## Referências


DIONNE, H. **A pesquisa ação para o desenvolvimento local.** Brasília: Liber, 2007.

FORPROEX. **I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras**: conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Brasília, 1987.

MACÊDO, A. R. de. O papel social da universidade. **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior**, v. 23, n. 34, p. 7-12, 2005.

MORIN. A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica:** uma antropedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2019**. Abril, 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI).** Junho, 2011.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** São Paulo: Atlas, 2007.

# Influência dos termos franceses na gastronomia brasileira

**Cleuzira Custodia Pereira**
**Mírian Pereira Gautério Bizzotto**

## Introdução

Na gastronomia brasileira, é comum o uso de termos franceses, desde a brigada da cozinha até a finalização de um prato, incluindo técnicas ou até nome de molhos, sobremesas e utensílios. Esta pesquisa visa mostrar a história da gastronomia francesa, a origem das palavras utilizadas e como elas estão presentes na gastronomia. Sendo assim, será mostrado o impacto desses termos, com o objetivo de não só conhecê-los, mas de agregar um conhecimento linguístico, principalmente, porque as pessoas utilizam essas palavras, mas não imaginam de onde elas vieram, sua história e até mesmo sua origem. O objeto de estudo desta pesquisa são os termos franceses utilizados na gastronomia brasileira. Relata a história da França e mostra o quanto a história da gastronomia é bela, delicada e cheia de requinte, sofisticação e surpresas.

O presente trabalho propõe os seguintes questionamentos: existem muitos termos franceses utilizados na gastronomia brasileira? Os termos franceses podem agregar conhecimento linguístico à gastronomia brasileira? Quais são e como são utilizados? Assim, como objetivo geral, tem-se: apresentar os termos franceses que são utilizados na gastronomia brasileira bem como mostrar tantos outros termos que foram incorporados à Língua Portuguesa. E como objetivos específicos: explicar o significado; mostrar os termos para propor a utilização da forma correta; diferenciar os termos em: utensílios, técnicas, queijos, vinhos, pratos, entre outros.

O motivo da escolha deste tema, em primeiro lugar, foi fazer um levantamento dos conhecimentos de todos os acadêmicos do curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, da Universidade Estadual de Goiás – *campus* Caldas Novas e amantes da gastronomia, identificar a história, a origem e como tudo começou na famosa cozinha francesa, agregando informações relevantes da história da gastronomia francesa, suas origens e como foi introduzida na gastronomia brasileira.

O público-alvo tem como base os acadêmicos do curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, os alunos do Centro de Idiomas da Universidade Estadual de Goiás, *campus* Caldas Novas e, também, profissionais da área que buscam aprimorar seus conhecimentos. Acredita-se que um estudo desta natureza venha preencher uma lacuna existente na área acadêmica.

## Referencial teórico

A gastronomia francesa aparece lado a lado com a História Moderna e Contemporânea, trazendo as origens e definindo-se em três elementos essenciais: a abundância dos seus ingredientes, o conhecimento em utilizá-los e o refinamento em todos os detalhes. Com requinte e flexibilidade, a gastronomia francesa reproduz várias cozinhas, transformando a mesa em uma verdadeira obra de arte.

Em 2010, a UNESCO declarou a cozinha francesa como patrimônio imaterial da humanidade, confirmando, assim, a sua efetiva expressividade e importância. De acordo com Leal (1998), a gastronomia francesa é lembrada pelas pessoas e pelos conhecedores de uma boa refeição, reconhecendo a sua influência na cozinha de outros países, principalmente, neste estudo, na gastronomia brasileira.

## Breve histórico da gastronomia francesa

Foi a partir da Idade Moderna que a gastronomia francesa estabeleceu-se de forma profissional. Nesse período, muitos *chefs* aprimoraram-se no quesito originalidade, criatividade e habilidade na criação de técnicas de cozinha e na utilização dos ingredientes (FREIXA; CHAVES, 2008).

A cozinha francesa propagou-se amplamente a partir de sua literatura, de suas receitas, técnicas e das mais diversas preparações. Na verdade, tornou-se praticamente um tipo de linguagem gastronômica com suas diferentes nuances e tipos de cozinhas. São elas: a *Haute Cuisine* (a verdadeira cozinha clássica francesa) a qual abrange os pratos tradicionais regionais, que são compostos por cremes baseados em molhos. A *Nouvelle Cuisine* (nova cozinha) utiliza ingredientes mais leves, ou seja, não faz uso de cremes pesados e de alimentos regionais específicos. Conforme Beaugé (2012), nos anos de 1970, a *Nouvelle Cuisine* começou a mudar, liderando a globalização da cozinha francesa. E, por fim, a *Cuisine du Terroir* (terceiro tipo de cozinha) é caracterizada por utilizar ingredientes cultivados de acordo com a região onde serão preparados. Existem ingredientes que prevalecem mais do que outros nas preparações culinárias, ou seja, acabam tornando-se iguarias locais.

Importante também abordar sobre o surgimento dos restaurantes, que tiveram o seu início na França, especialmente, em Paris, a partir do século XVIII. Antes desse período, a palavra restaurante tinha como significado "restaurar"; as pessoas não o conheciam como um lugar para se alimentar junto à família ou até mesmo sozinho.

O restaurante surgiu quando M. Boulanger, vendedor de sopa e padeiro conhecido também como *Champs d´Oiseaux*, resolveu colocar mesas à disposição de clientes que tomavam a sua sopa de pé em canecas, com isso, a sua clientela começou a aumentar, exigindo outros pratos além de seus caldos restauradores.

Somente em 1765 foi aberto o primeiro restaurante, por Roze de Chantoiseau, que dispôs de sua fortuna que lhe fora deixada pelo seu pai e, em vista disso, vinha tentando alguns projetos na França para sair de uma crise. Entre um desses projetos, o seu restaurante teve as portas abertas, pois por meio dele tinha a intenção de melhorar a situação da crise francesa e sua economia.

Antes da Revolução Francesa, a situação era diferente; os franceses tinham consciência disso, apesar de suas preparações serem servidas em recipientes refinados e terem uma belíssima aparência, seu sabor não predominava e os pratos tinham mais valor pela beleza do que pelo sabor. A partir do século XVIII, as preparações passaram a ter mais sabor e formou-se o serviço intitulado *à la française*. Após a Revolução Francesa, várias pessoas começaram a buscar estes lugares simples e suas deliciosas comidas, fazendo com que chefes de cozinha que estavam desempregados abrissem seu próprio negócio, dando oportunidade para que várias pessoas pudessem deliciar-se de seus preparos, pagando pouco.

Como *Marketing*, alguns *chefs* colocavam nomes inusitados em seus *consomés*, utilizando-se do conhecimento das pessoas em relação à palavra "restauração", informando-as que muitas de suas preparações restauravam suas almas.

## Outras influências francesas em várias áreas no Brasil

A França não influenciou somente a gastronomia, mas também vários outros aspectos, como a música, por exemplo; grandes músicos brasileiros, como Dorival Caymmi, escreveram belíssimas músicas inspiradas em cantores franceses.

Também não se pode esquecer da música *Ne me quite pas*, conhecida por muitos brasileiros, interpretada por Edith Piaf e reconhecida no Brasil através das cantoras Alcione e Cássia Eller. Vários outros cantores interpretam essa música, fazendo com que esteja sempre no coração de todos e não seja esquecida jamais.

Além da música, os franceses serviram de inspiração para Oscar Niemeyer em suas obras e também na realização de alguns projetos. Uma das mais belas maravilhas do mundo, o Cristo Redentor, situado no Rio de Janeiro, foi um projeto de um escultor

francês que, junto a um engenheiro e um arquiteto, transformou a arte em um ponto turístico conhecido mundialmente e visitado por milhares de pessoas de diversos países. Conforme afirma Rocha (2015), a construção do projeto durou aproximadamente cinco anos.

Na literatura tem-se aqui, no Brasil, a Academia de Letras, que foi fundada por Machado de Assis em 1897, a Semana de Arte Moderna, de 1922, e o Teatro *Comédie Française* que foi apresentado, no Brasil com as mesmas cenas que foram contracenadas em Paris. Segundo afirma Cascudo (2004, p. 723), “Os dois únicos livreiros no Rio de Janeiro eram franceses, ambos com lojas de livros na Rua da Quitanda, Paul Martin e Jean Robert Bourgeios, falecido em março de 1814”.

A literatura trovadoresca, ocorrida na Idade Média, também ajudou a influenciar o Brasil, além dos termos que são inúmeros, a gramática brasileira também foi influenciada. Todos esses acontecimentos foram de muita importância para o Brasil e fortemente influenciados por nomes de grandes referências francesas. Entende-se que a França contribuiu muito para o crescimento do Brasil, influenciou e continua influenciando até os dias de hoje, enriquecendo mais no que se tem de melhor, transformando a gastronomia, a música, entre outros aspectos.

Pode-se falar de diversas maneiras que a França vem inspirando o Brasil sobre inúmeros aspectos desde a Idade Média até a atualidade. Mesmo que isso não tivesse acontecido antigamente, seria fácil acontecer nos tempos de hoje por via da internet. Não é necessário somente que aconteça imigração de um país para outro para surgirem as influências, hoje basta um clique na internet e já se tem um relato total de tudo que aconteceu na França e também em outros países. Sendo assim, a cada ano que passa, cada vez mais sofre-se as influências francesas, adota-se as suas técnicas, recria-se os seus pratos e continua-se a aumentar o fluxo da gastronomia. Conforme Santos (2009, p. 54), “A relação entre a França e o Brasil fez com que os costumes franceses fossem corriqueiros no dia a dia dos brasileiros e esta relação permitiu, por exemplo, que os franceses tivessem contato com nossas ervas, temperos e outros ingredientes”.

Sabe-se que o Brasil, por ter sido influenciado por vários povos, acabou transformando-se em um país rico em culturas diferentes, mostrando a sua diversidade, porém, é difícil encontrar influências brasileiras na França. A cozinha francesa sempre será conhecida como o palácio da gastronomia, com pratos requintados, conhecidos mundialmente, transformando, assim, o ego dos franceses.

> A partir deste período, pode-se dizer que, na França, os gostos e as maneiras de comportamento à mesa (etiqueta) são renovadas. Tudo isso revela uma cozinha francesa inovadora, original, demonstrando para os franceses a certeza que a sua forma de comer era superior a de todos os outros povos da Europa. E tal constatação é comprovada pela leva de estrangeiros que visitam a França e comprovam a superioridade francesa no domínio da cozinha e da mesa. (SANTOS, 2011, p. 56).

Os franceses possuem tantas habilidades, conseguem criar inúmeras formas de servir um simples ovo, transformando-o em diversos pratos. Por exemplo, há chefes que conseguem inovar tanto as omeletes que o número estimado para as formas de se prepará-la ultrapassa cem.

Ao falar de pratos famosos e bem elaborados, é preciso também falar de grandes chefes; por trás de todos esses pratos, sempre há algum *chef* famoso, que será conhecido por milhares de pessoas, sendo essas francesas ou não. Por esse motivo, diversos *chefs* de cozinha e gastrônomos inspiram-se em grandes *chefs* franceses, aumentando gradativamente o seu currículo.

Muitos brasileiros aspirantes a cozinheiros sonham em fazer estágio na França, mesmo que este não seja remunerado, porém é preciso ter boa condição e dominar a língua para que todo investimento seja bem aproveitado no currículo.

Na França, os *chefs* de cozinha ou até mesmo os cozinheiros são muito bem vistos pela população, são respeitados por todos, visto que vêm deles todo o esforço para garantir que a preparação esteja perfeita e que agrade sempre ao consumidor.

Na Idade Média, os cozinheiros que foram dispensados pelos seus patrões abriram restaurantes mais simples, mas, ao mesmo tempo, aconchegantes e sempre com uma comida de qualidade para agradar a todos (SANTOS, 2010). No campo da gastronomia, a França sempre se destacará para todas as pessoas que admiram um bom prato, possibilitando, assim, que cada vez mais essa culinária seja conhecida mundialmente.

## Alguns termos de origem francesa bastante utilizados no Brasil

Na gastronomia: *mousse, croquete, croissant, bechamel, crepe, chantilly, champagne, cognac*, entre outros (ver Anexo 1).

No dia a dia dos brasileiros, muitos termos franceses fazem parte do vocabulário como: avenida, boné, chapéu, envelope, esquina, estrangeiro, paletó, lupa, gabinete, abajur, bistrô, chofer, entre outros.

# Metodologia

Sabe-se que a Língua Francesa é um dos idiomas mais falados no mundo, havendo 34 países que têm essa língua como oficial. Na área acadêmica, é de extrema relevância este idioma, visto que nos cursos de Gastronomia faz parte da Matriz Curricular e do Projeto Político Pedagógico dos cursos. Muitos pesquisadores publicam conhecimento científico nessa língua e, também, o mercado econômico e profissional dela se utilizam, o que confirma que aprender e fazer uso dessa língua é fundamental a quem deseja se sobressair no mercado gastronômico e cultural. Ao estudar um idioma estrangeiro também se está em contato com a sua cultura, visto que a língua carrega os seus aspectos culturais.

Para a realização desta pesquisa, foram aplicados três tipos de questionários aos docentes, aos acadêmicos do curso Superior de Tecnologia em Gastronomia e, também, aos alunos dos cursos de Extensão Francês (I, II e III) do Centro de Idiomas da Universidade Estadual de Goiás – *campus* Caldas Novas. A aplicação dos questionários teve o objetivo de mostrar a familiaridade dos respondentes com os termos franceses que fazem parte da rotina do curso e que estão inseridos na gastronomia brasileira.

> Questionário – É um instrumento utilizado para se obter dados de um determinado grupo social por intermédio de questões a ele formuladas. Serve para determinar as características desse grupo em função de algumas variáveis predeterminadas, individuais ou grupais. (MARTINS JÚNIOR, 2014, p. 32).

Os questionários foram aplicados entre os dias 20 e 25 de junho de 2016, para os docentes e acadêmicos do curso Superior de Tecnologia em Gastronomia e para os alunos do curso de Francês, do Centro de Idiomas, no dia 22 de junho de 2016, durante as aulas que aconteciam às quartas-feiras.

Procurou-se atingir o máximo de pessoas possível para que o resultado fosse correto, gerando, também, a curiosidade das pessoas que procuravam saber mais sobre a influência da Língua Francesa na Gastronomia brasileira. Os professores, depois de participar do questionário, poderão, futuramente, usar o método e incrementá-lo para incentivar o interesse dos alunos e acrescentar um diferencial às suas aulas e ao seu currículo.

Um dos questionários foi respondido pelo corpo docente do curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, pois os mesmos entendem do assunto, sendo que alguns deles ministram aulas sobre temas gastronômicos da França, tanto as práticas, quanto

as teóricas. Além disso, há disciplinas e conteúdos em que se utilizam os termos para os utensílios de origem francesa e preparam-se pratos típicos e originários da França.

O segundo questionário foi aplicado aos discentes do curso Superior de Tecnologia em Gastronomia, visto que a Culinária Francesa está ligada ao cotidiano desses. Para a melhor coleta de dados, o questionário foi aplicado em todas as turmas do curso, 1º, 2º e 3º ano do primeiro semestre de 2016.

Os alunos do Centro de Idiomas que fazem o curso de Francês responderam ao terceiro questionário, para que tivessem a oportunidade de mostrar o quanto estão adquirindo os conhecimentos passados pelos professores. Neste Curso de Extensão, é aplicado o Francês Básico, ministrando somente três níveis: Básico I, II e III.

## Descrição e análise de dados

A fim de apresentar os resultados de acordo com a intenção descrita no instrumento da pesquisa, seguirão na ordem destes os dados coletados a partir do questionário aplicado aos professores do curso de Tecnologia em Gastronomia. Em relação à primeira pergunta sobre as técnicas brasileiras originárias da França, obteve-se o seguinte resultado: 75% disseram que a técnica é o *bouquet garni,* enquanto 25% disseram ser estufar e brasear. As técnicas de cocção a vapor e brasear não foram citadas.

De acordo com Santos (2009), a cozinha da França é considerada uma das mais importantes no mundo. Sua influência encontra-se em vários momentos, principalmente, no vocabulário. Está caracterizada por sua diversidade regional, tanto cultural como em matérias-primas, mas também pelo seu requinte e sofisticação.

A segunda pergunta versou sobre o período de imigração dos franceses para o Brasil, sendo que 75% disseram que ocorreu no século XIX, enquanto 25% apontaram ter sido no século XV. Não houve respostas apontando os séculos XX e XXI.

Segundo Spalding (2002, p. 35), "A imigração francesa começou no Brasil na década de 1850, quando o Império valorizava esse tipo de imigração, visto que o mesmo não queria mais obter gastos com a vinda de colonos ao Brasil". Assim sendo, comprova-se por meio de pesquisa já realizada que os franceses vieram para o Brasil no século XIX.

A terceira pergunta versou sobre o período em que foram criados, na França, os molhos e as comidas leves e requintadas. A resposta foi unânime, 100% responderam *Cuisine Nouvelle*. Não houve respostas para Idade Média, *Cuisine Bourgeoise, Cuisine du Terroir.*

De acordo com Spang (2003, p. 42), a "*nouvelle cuisine* é uma maneira de cozinhar e apresentar que começou a ser utilizada na cozinha francesa a partir da década de 1970". Em contraste com a cozinha clássica, é caracterizada pela leveza, delicadeza dos pratos e a ênfase na apresentação.

A quarta pergunta foi sobre a variedade de omeletes que os franceses conseguem preparar. Para 50% dos respondentes da pesquisa, os franceses conseguem preparar 200 tipos de omeletes, já 25% responderam 60 tipos e os outros 25% acreditaram ser mais de 100. Não houve resposta para menos de 50 tipos de omeletes.

A pergunta seguinte foi sobre qual é o prato apreciado pelos franceses, mas que não é bem aceito pelos brasileiros. Para 75% dos respondentes, é o *Escargot,* já os outros 25% responderam *Boeuf bourguignon.* Nenhum respondente citou *Mousse* e Crepes. Conforme Spang (2003, p. 54), "A degustação da carne de *escargots* é uma questão de paladar e de superar preconceitos", ou seja, há pessoas que apreciam e outros não, alguns brasileiros ainda se sentem pouco à vontade em experimentar tal prato.

Em relação à técnica originária dos franceses em suas preparações, 100% respondeu *mise en place.* Não houve, assim, nenhuma resposta para cocção mista, para a técnica de branqueamento e para banho maria. Para Spang (2003, p. 57), "Entende-se como uma expressão trazida pelos franceses e que indica a recolha e o processamento dos ingredientes e feito isso deixar tudo em ordem para começar a trabalhar".

A sétima questão foi sobre os termos franceses relativos a utensílios que já existem no laboratório de gastronomia da universidade. Os respondentes da pesquisa serão nomeados com letras do alfabeto para resguardar sua identidade. Assim, os professores R e F citaram: *fouet, chinois, ramekin, zeste, bol* ou *bowl, mandoline.* O professor L citou: *fouet.*

Na questão seguinte, solicitou-se aos professores que citassem pelo menos 30 termos franceses que utilizam nas suas aulas, nas preparações e nas fichas técnicas.

O professor R citou: *mise en place, chaira, mandoline, noisette, réchaud, cutelo, parisiense, gaufette, julienne, allumette, chifonade, pocher, brunoise, bastonete, concassé, rotir, sautee, escalfar.*

O professor F citou: *terroir, bouquet, chateau, decanter, casta.*

O professor L citou: *matignou, beurre, mairé, bechamel, brulé, velonté, sachet, roux.*

Os dados seguintes referem-se ao questionário respondido por alunos do curso de Tecnologia em Gastronomia da Universidade Estadual de Goiás. Em relação à primeira pergunta, que foi sobre as técnicas originárias da França, obteve-se o seguinte resultado:

90% disseram que a principal técnica é o *mise en place*; 2% disseram ser laminado; 4% responderam ser branqueamento e 4% banho maria.

A pergunta seguinte versou sobre o período de imigração dos franceses para o Brasil, sendo que 59% disseram ter sido no século XIX; 22%, no século XV; 15% no século XX e 4% no século XXI.

Sobre o período em que foram criados, na França, os molhos e as comidas leves e requintadas, para 78% dos respondentes foi *Cuisine Nouvelle*; para 12% *Cuisine du Terroir*; para 9% na Idade Média e apenas 1% respondeu no período de imigração.

Quanto à pergunta sobre a variedade de omeletes que os franceses conseguem preparar, os acadêmicos responderam: 52% acreditam ser mais de 100; 21% menos de 30; 6% 205 e 21% 165 tipos. Pelas respostas, nota-se que os questionados ainda têm dúvida quanto à quantidade de omeletes que os franceses conseguem elaborar, pois a resposta seria mais de 100 variedades.

Na pergunta seguinte, questionou-se sobre o prato apreciado pelos franceses que não é bem aceito pelos brasileiros. Para 79% dos respondentes foi o *foie gras*; para 12% *gratin dauphinois*; para 32% *steak tartare* e para 7% *fondues.*

Segundo Spalding (2002), o *foie gras* (em francês "fígado gordo") é um prato feito do fígado hipertrofiado de pato ou ganso, que sofreu uma carga exagerada de comida para que ficasse "inchado". A forma cruel como esse animal é engordado talvez seja o motivo da rejeição do tal prato, sabe-se que algumas entidades de defesa dos animais, como o *Green Peace*, estão engajadas para que haja a extinção desse prato.

Na pergunta sobre as técnicas adotadas pelos franceses, 27% dos respondentes disseram que *al dente* é a técnica adotada pelos franceses; enquanto 12% responderam untar e 61% disseram ser *brunoise.* Não houve resposta para vinha d'alhos.

Quando questionados sobre a França possuir a melhor cozinha do mundo, 56% responderam que sim e 44% responderam que não.

Como pergunta aberta, as autoras do estudo em questão quiseram saber se é importante estudar especificamente sobre a culinária francesa, suas técnicas, termos e pratos e por quê. Como resposta, 64 acadêmicos responderam sim e 13 não responderam.

Para o registro das respostas, foram escolhidos seis alunos para que representassem o total de 77. As respostas foram escolhidas por estarem mais completas e representarem a essência do que foi questionado, assim, os sujeitos foram nomeados pelas iniciais do próprio nome para que se mantivessem suas identidades.

O aluno E respondeu: “Porque a história concentra o conhecimento necessário para atuação correta na área que continua encontrar o mundo através dos alimentos”.

Aluna D: “Muito importante, pois a gastronomia francesa é o berço da cozinha mundial, mas hoje, com toda tecnologia e crescimento na área, muitas cozinhas estão tendo seu principal tempero, a mão de obra qualificada. Para ser o melhor hoje, tem que ser criativo, acredito que logo, logo o Brasil tomará o posto de melhor cozinha do mundo”.

Aluna M. V: “Porque é a melhor em técnica e sabor, elegante e muito bem elaborada, e utiliza ingredientes muito bons para a saúde”.

Aluna M: “Pois o mercado francês oferece muitas técnicas e pratos maravilhosos que só têm a agregar a nossa gastronomia”.

Aluno D: “Pelo conhecimento, grandioso que a cozinha francesa oferece. Assim, desde o surgimento da cozinha, sofisticada e suas técnicas”.

Aluna M.C: “Tem grande importância em todos os aspectos, pois a França possui, ainda hoje, a cozinha mais conhecida no mundo e ainda se aprimora cada dia mais”.

Também foi aplicado um questionário aos alunos do curso de Francês do Centro de Idiomas do *campus*. A primeira pergunta versou sobre qual a palavra francesa (*lagune, mousse, diner, oeuf)* que foi introduzida no cotidiano dos brasileiros. A resposta foi unânime, ou seja, todos responderam ser *mousse*.

Em outra pergunta, quis-se saber dentre algumas palavras da culinária brasileira (caçarola, tampa, pão baguete, pão doce), qual havia sido incorporada em nosso vocabulário a partir da França. Para 71% dos respondentes foi o pão baguete, já para 29%, caçarola.

A pergunta seguinte quis saber dentre estas palavras da culinária brasileira (pão francês, pão de milho, pão doce, pão baguete), qual foi trazida da França. Para 93% foi o pão baguete; para 7%, o pão francês. Não houve respostas para pão de milho e pão doce.

Para a pergunta sobre qual destas palavras da culinária brasileira (pizza, omelete, brigadeiro, cocada) foi trazida da França, obteve-se os seguintes resultados: 97% responderam que foi omelete, apenas 3% responderam pizza.

A pergunta seguinte quis saber dentre estas palavras da culinária brasileira (bancário, motorista, garçom, gerente), qual foi trazida da França. Para 97% foi garçom e para 3% foi motorista.

A próxima pergunta buscou saber qual dentre estas palavras da culinária brasileira (menu, funil, *chinois*, coador) foi trazida da França. Para 100% dos respondentes foi menu.

A pergunta seguinte quis saber qual dentre estas palavras da culinária brasileira (serviço à americana, serviço à russa, *à la carte*, serviço à inglesa indireto), que foi trazida da França. Para 100% dos respondentes foi *à la carte*.

A pergunta aberta pediu para que cada um dos sujeitos da pesquisa citassem dez palavras brasileiras que se originaram da língua francesa. As palavras citadas foram: abajour, apoteose, ateliê, avalanche, avenida, chique, bagagero, baguete, balé, batom, bidet, bijouteria, bistro, *blonde*, boite, bomboniére, bone, *boulevard*, boutique, brevê, brioche, *buffet*, *buquet*, cabaré, caçarola, camelô, canapé, *crochet*, cetim, *chalet, champagne, champignon*, chantili, charrete, *chef*, chofer, *couvert, croissant*, croquete, degrade, *déja-vu*, detalhe, diplomata, diva, dossiê, dublê, equipe, *escargot, filet*, frapé, frisson, fume, ganache, garçon, glacê, gourmet, gravata, greve, jardim, madame, maiô, maquiagem, menu, métre, moda, mousse, *mousselini*, *necessaire*, novela, omelete, organdi, paisagem, patê, *peignoir, petit gateau, pivot, réchaud,* represa, *réveillon*, robe, *rosé*, rotina, *rouge, sauté, souvenirs*, suflé, sutiã, toalete, travesti, *tricot*, verniz, viagem, viatura e vitrô.

Enfim, pelo que foi observado, tanto alguns acadêmicos do curso Superior de Tecnologia em Gastronomia e do curso de Francês do Centro de Idiomas quanto docentes do curso sentiram-se inseguros ao responder algumas questões. Isso talvez ocorra pela falta de proximidade com o idioma que, mesmo inserido no dia a dia dos restaurantes e do próprio curso, ainda é novidade.

Partindo do que foi analisado ao longo da pesquisa, pode-se afirmar que é necessário que todos os envolvidos na Gastronomia, de certa forma, conheçam as expressões e/ou palavras em francês. Percebe-se que existe uma lacuna nessa área relacionada ao vocabulário. Surgiu daí a ideia de se elaborar um glossário com termos franceses utilizados na gastronomia brasileira, o qual está em fase de publicação.

Porém, para os alunos de Gastronomia, nunca é tarde para assumir o papel, verdadeiramente, de futuros *chefs* de cozinha, de conhecedores da cozinha francesa em conjunto com seu léxico, pois essa é a cozinha considerada, ainda, a melhor do mundo.

## Considerações finais

Este estudo levou-nos a comprovar que o conhecimento de termos franceses faz-se necessário aos envolvidos em projetos culinários, a fim de que seja realmente realizado um trabalho qualificado, pois é primordial a quem procura se destacar no ramo gastronômico.

O aprendizado desses termos é essencial para quem está cursando Gastronomia, para os especialistas na área gastronômica e para o público em geral que deseja conhecer a própria culinária do país e da gastronomia mundial, pois a qualidade do trabalho dependerá do que está sendo construído em termos de pratos culinários.

Acreditamos ser fundamental desmistificar o preconceito que algumas pessoas têm sobre os cursos de Gastronomia, de que esses não oferecem suporte para que o formando siga a sua vida dentro da profissão escolhida.

Esse conhecimento também é pertinente para que se entenda a cultura francesa e de outros países, promovendo, assim, a difusão de novos conhecimentos na área em foco. É importante até mesmo para quem estuda francês como meio de se desenvolver dentro de um espaço gastronômico e/ou cultural, que oferece produtos franceses.

Temos a convicção de que esta área de pesquisa está aberta a novos estudos, visto que se faz necessário alinhar a gastronomia brasileira à gastronomia francesa e, também, à gastronomia mundial, buscando a melhoria e, até mesmo, a evolução da cozinha nacional e do turismo. Reconhecer e entender a cozinha francesa, no ponto de vista deste estudo, permite estar alinhado a uma cozinha que tem não só reconhecimento mundial, mas que também tem repercussão neste mundo globalizado.

## Referências

BEAUGÉ, B. On the idea of novelty in cuisine: a brief historical insight. **International Journal of gastronomy and food science**, v. 1, n. 1, p. 5-14, 2012.

CASCUDO, L. C. **História da alimentação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Global, 2004.

COUTO, H. H. **Contato entre francês e português ou influências do primeiro no segundo.** 2008. Disponível em: http://gerflint.fr/Base/Bresil_special2/couto.pdf. Acesso em: 26 abr. 2016.

FREIXA, D.; CHAVES, G. **Gastronomia no Brasil e no Mundo.** Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2008.

HELENE, H. **Dicionário de Termos de Gastronomia, Francês/Português**. São Paulo: Editora Gaia, 2006.

LEAL, M. L. M. S. **A história da gastronomia.** Rio de Janeiro: SENAC, 1998.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROCHA, R. F. **As influências da cultura francesa no Brasil.** 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/80/o/TCEM2015-L%C3%-LinguaEstrangeira-RafaelFerreiraRocha.pdf?1454678363. Acesso em: 26 abr. 2016.

SANTOS, C. R. A. **A gastronomia francesa:** da idade média às novas tendências. 2010. Disponível em: http://www.historiadaalimentacao.ufpr.br/grupos/textos/gastronomi_francesa.PDF. Acesso em: 26 abr. 2016.

SANTOS, C. F.; ARAGÃO, A. R. F. **Estudo dos termos técnicos da gastronomia internacional.** 2009. Disponível em: http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/viewFile/366/246. Acesso em: 26 abr. 2016.

SANTOS, C. F.; ARAGÃO, A. R. F. **Evolução da culinária francesa e sua influência na formação gastronômica brasileira.** 2011. Disponível em: http://faculdadesenacpe.edu.br/encontro-de-ensino- pesquisa/2013/doc/anais/comunicacao/pdf. Acesso em: 26 abr. 2016.

SPALDING, W. Naturalizações de 1883 a 1864 em Porto Alegre. **Revista do Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 137, p. 264-280, 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/revistaihgrgs/article/view/106646/58127. Acesso em: 06 jan. 2021.

SPANG, R. L. **A invenção do restaurante**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

UNESCO. **Gastronomic meal of the French.** 2010. Disponível em: http://www.unesco.org/culture/ich/en/RL/gastronomic-meal-of-the-french-00437. Acesso em: 10 jun. 2020.

# APÊNDICE

## | Vocabulário gastronômico de termos estrangeiros

**Al dente –** com tempo de cozimento de forma a apresentar firmeza ou alguma resistência quando o alimento é mordido.

**À la carte –** escolha de pratos não incluídos em um cardápio fixo.

**Baguete –** é o pão francês clássico, comprido e fino, de 250g.

**Banho maria –** líquido quente em que se coloca um recipiente contendo aquilo que se quer aquecer.

**Bechamel –** é o mais básico dos molhos brancos, feito com farinha de trigo, manteiga e leite. Acompanha peixes, carnes e legumes e é base de muitos outros molhos, sopas, cremes, recheios e soufflés.

**Beurre –** manteiga.

**Bistrot –** restaurante pequeno, em geral familiar, que também oferece serviço de bar e café, com preços mais em conta do que os *restaurants*.

**Boeuf bourguignon –** ensopado de carne de boi em vinho da *Bourgogne*.

**Bonbonnière –** pequena caixa de doces, geralmente redonda, feita de maneira procurada ou lindamente decorada.

**Bouquet garni –** amarrado de salsinha em rama, louro, tomilho e cebolinha (ou alho-poró) que se coloca na panela para dar aroma e sabor a caldos e molhos.

**Bowl –** tigela.

**Braiser –** assar ou cozinhar na brasa ou em forno, em panela pesada e bem tampada. Também é uma forma de cozinhar carne, dourando-a na gordura e, depois, em fogo baixo e com a panela tampada, juntando um pouco de líquido.

**Brioche –** pão leve, adocicado, de massa levedada, que leva manteiga e ovos.

**Brunoise –** corte de verduras, em cubinhos bem pequenos.

**Canapé –** aperitivo de pão torrado, cortado em pedaços pequenos, redondos, triangulares ou quadrados, guarnecido com coberturas salgadas variadas, como frios, queijos, frutas, patês, etc. Também é o pão torrado em triângulos usados para decoração ou para acompanhar um prato de caça.

**Champagne –** vinho espumante da região da *Champagne*, preparado com uvas e métodos tradicionais.

**Champignon –** cogumelo.

**Concassé –** amassado; quebrado; grosseiramente picado.

**Consommé –** caldo claro de carne ou ave, cozido por horas, com temperos e legumes, e passado em peneira fina.

**Chaira –** afiador de facas.

**Chantilly –** creme de leite batido com açúcar.

**Chef –** é uma abreviação do termo francês *chef de cuisine* que, por sua vez, originou-se do latim *caput*, que significa cabeça. Em inglês, o termo é aplicado na alta culinária desde o século XIX.

**Chifonade –** verduras, cebolas ou ervas frescas cortadas *à julienne*.

**Chinois –** peneira de malha muito fina, em formato de chapéu chinês.

**Cocção mista –** consiste no cozimento utilizando calor seco e termina em calor úmido.

**Cuisine Bourgeoise –** Na gastronomia francesa, a *bourgeoise* da culinária é a comida caseira dos habitantes da cidade, distinta da culinária elaborada em restaurantes, da alta culinária e da culinária das regiões, do campesinato e dos pobres urbanos.

**Cuisine du Terroir –** aponta claramente para a pluralidade regional, com a percepção de diferentes cozinhas mesmo em áreas territorialmente pequenas, delimitadas pelo clima, solo, costumes e história. A *Cuisine du Terroir* presta, portanto, um papel importante no redescobrimento e na manutenção das tradições.

**Cuisine Nouvelle –** é uma maneira de cozinhar e apresentar, usada na cozinha francesa a partir da década de 1970. Em contraste com a cozinha clássica, a *nouvelle cuisine* é caracterizada pela leveza, delicadeza dos pratos e a ênfase na apresentação.

**Cutelo –** é uma ferramenta de cozinha fabricada numa cutelaria. Ele consiste em uma faca de lâmina retangular com afiação em um só lado. Sua principal função é cortar carnes duras e ossos.

**Crème Brûlée –** tradicional sobremesa da França, feita da mistura de creme de leite, açúcar e gema de ovo, e tostada (*brûlée*) ao forno ou com maçarico.

**Crêpe –** panqueca fina.

**Croissant –** literalmente, “lua crescente”; é um pequeno pão de massa folhada em forma de meia lua.

**Croquette –** croquete.

**Décanter –** decantar o vinho.

**Escargot –** molusco terrestre, caracol.

**Foie Gras –** literalmente, “fígado gorduroso”; é um preparo feito com o fígado de um tipo de pato, o mulard, ou de um ganso, que foi inchado por um processo de engorda; é diferente de paté de *foie* (patê de fígado).

**Fondue –** prato típico suíço que pode ser de queijo derretido com pão, cubinhos de carne com molhos, de frutas e bolo com chocolate.

**Fouet –** batedor de arame.

**Frappé –** refere-se à bebida batida servida muito gelada ou com gelo.

**Ganache au chocolat –** preparações de chocolate meio amargo, creme e manteiga, para usar em trufas, bolos, coberturas, recheios, etc.

**Garçon –** ou garçom – é um profissional que trabalha em restaurantes ou bares, servindo comida e bebida aos clientes.

**Gaufrette –** são biscoitos, bolachas e sanduíches de creme de chocolate.

**Glacê –** é uma preparação de açúcar de confeiteiro, sumo de limão e clara de ovo utilizada para diversos usos na confeitaria, como cobertura e decoração de bolos e biscoitos.

**Gourmet –** pessoa que sabe distinguir e apreciar a boa cozinha e os bons vinhos.

**Gratin dauphinois –** gratinado de batatas pré-cozidas, cortadas em rodelas e colocadas em uma fôrma untada com manteiga. São temperadas com sal, pimenta, alho, noz-moscada e, no final, regadas com creme de leite.

**Julliene –** tipo de corte de verduras e legumes em que se obtém fatias transversais, finas e longas.

**Mandoline ou Râpe –** ralador/cortador de queijos e legumes, com três tipos de corte.

**Matignon –** na culinária, é um *mirepoix* no qual os ingredientes são picados em vez de cortados em cubos e mais aromas são adicionados. O *Matignon*, ao contrário do *mirepoix*, não faz parte da própria preparação dos alimentos, mas é sempre servido à mesa.

**Menu –** num restaurante, é o cardápio ou a ementa. A lista na qual constam as opções (pratos, bebidas e vinhos) disponíveis para o cliente. Um menu pode ser à la carte (quando o cliente escolhe livremente entre as opções do cardápio) ou *table d'hôte* (quando a sequência dos pratos já é predeterminada).

**Maître –** *maître d'hôtel* ou, simplesmente, *maître* anfitrião ou gerente do restaurante, no ramo da hotelaria é o responsável por agendar as reservas, acomodar os clientes nos estabelecimentos e organizar as praças, garantindo a eficiência no atendimento e a satisfação do cliente, lidando com as reclamações.

**Mise en place –** colocar tudo no seu lugar. Ou seja, separar e organizar os ingredientes e utensílios que serão usados.

**Mousse –** musse: mistura leve aerada, doce ou salgada, preparada com claras em neve e creme de leite.

**Mousseline (sauce) –** molho à base de gemas de ovos, manteiga, sal, pimenta e gotas de limão, emulsionados em banho-maria e acrescidos de creme de leite. Acompanha bem aspargos, peixes e ovos.

**Noisette –** avelã.

**Oeuf –** ovo.

**Omelette –** omelete.

**Parisienne (à la) –** à moda de Paris; guarnição de legumes com batatas *noisettes*, ervas finas e fundo de alcachofra.

**Pâté –** patê. Pode ser com a consistência de uma pasta, ou com pedaços de carne, fígado, etc. picados e enformados, servido quente ou frio.

**Petit Gateau –** é uma sobremesa composta por um pequeno bolo de chocolate com casca crocante e recheio suave que é convencionalmente servido quente com sorvete de baunilha em um prato.

**Poché –** cozido por breve tempo em água fervente, sem a casca (diz-se de ovo).

**Ramekin –** ou *ramequin* é um pequeno pote de cerâmica usado para a preparação e o serviço de vários pratos ou guarnições. Dentre outros: *creme brûlée*, pratos gratinados com queijo e suflê.

**Réchaud –** tipo de fogareiro que pode ser levado à mesa.

**Rôtir –** assar em forno ou *rôtissoire.*

**Roux –** é o nome que se dá a uma mistura cozida de farinha e manteiga, usada para engrossar sopas e molhos.

**Sachê –** é um pequeno saco ou bolsa descartável geralmente fabricado com material plástico, alumínio ou *mylar*, muitas vezes usado para conter quantidades de uso único de alimentos ou bens de consumo.

**Sauté –** técnica de fritar rapidamente carnes, legumes ou aves em pouca gordura e em fogo bem alto, sacudindo a panela para que não grudem no fundo; o mesmo que "saltear".

**Steak tartare –** é um prato feito com carne crua e, finalmente, picada, misturada com vários condimentos e servida com uma gema de ovo crua. A carne deve ser magra, de preferência filé, devendo ser cortada apenas com uma faca, não moída na máquina.

**Soufflé –** iguaria leve, salgada ou doce, feita à base de um creme de farinha de trigo ou maisena, do ingrediente principal (legumes, peixe, queijo, chocolate etc.), e de claras em neve; é servida na própria vasilha em que foi levada ao forno; em português: suflê.

**Terroir –** é uma palavra francesa que designa uma extensão de terra cultivada ou o conjunto das terras exploradas por uma comunidade rural.

**Velouté –** significa "aveludado"; é um caldo feito da sobra do cozimento de aves engrossado com farinha e manteiga, até obter textura. Sopa cremosa, passada pela peneira.

**Velouté (sauce) –** molho branco feito com caldo de vitela ou frango, ou *fumet*, engrossado com *roux* branco ou levemente tostado. É a base para muitos molhos.

**Zeste –** casca ou raspa da casca de frutas cítricas (exceto a parte branca que é amarga).

# Sobre os autores e organizadores



**Ana Maria Barbosa Varanda Riciolli** possui graduação em Pedagogia e especialização em Metodologia de Ensino, ambos pela Fundação de Ensino Superior de Goiatuba (Fesg Fafich). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), mestrado em Estudos Linguísticos (2009) pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutorado em Linguística e Língua portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), câmpus de Araraquara/SP. Atualmente, é professora titular do Colégio Estadual Eloi Pereira Martins e professora titular da Escola Municipal Adélia Augusta de Oliveira (Joviânia-GO).
E-mail: anamaria_varanda@hotmail.com



**Cleuzira Custodia Pereira** é graduada em Letras Português-Francês pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui Mestrado em Linguística pela mesma instituição. Já publicou artigos e apresentou trabalhos em Congressos no Brasil, em Braga (Portugal) e em Lima (Peru). Atualmente, é professora nos cursos de Ciências Biológicas e Pedagogia da Faculdade de Caldas Novas – UNICALDAS, em Caldas Novas/GO.
E-mail: cleuziracustodia@yahoo.com.br



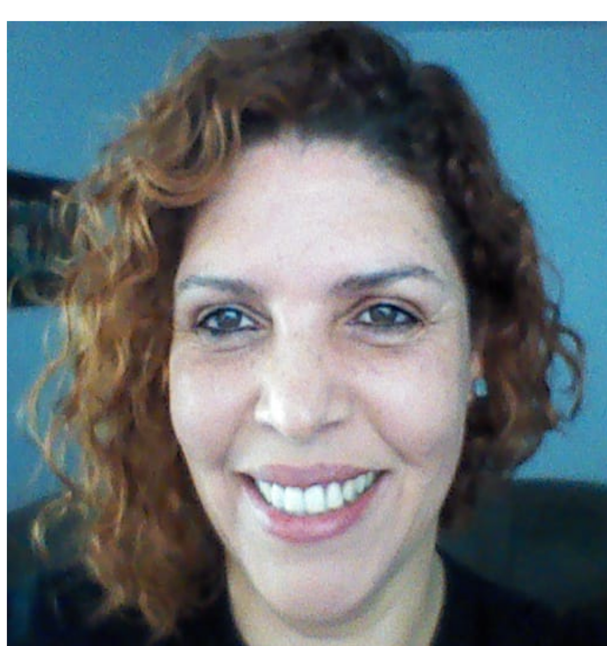
**Eva Sandra Fernandes da Cunha** possui graduação em Letras – Habilitação em Português/Inglês e Literatura pela Universidade do Tocantins. É especialista em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente, trabalha como professora de Inglês em curso pré-vestibular no Colégio Militar.
E-mail: evasandrafc@gmail.com



**Maria Francisca da Cunha** possui graduação em Ciências pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Morrinho, graduação em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), especialização em Administração Educacional e especialização em Educação Matemática. Possui mestrado em Educação Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Trabalha como professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) no curso de Licenciatura em Matemática da UEG, câmpus Morrinhos.
E-mail: maria.cunha@ueg.br



**Luciano Feliciano de Lima** é graduado em Matemática e Especialista em Educação Matemática ambos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática, pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) em Rio Claro (SP) e Pós-doutorado na Faculdade de Educação da UNESP em Rio Claro (SP). Trabalha como professor efetivo na formação de professores de Matemática na Universidade Estadual de Goiás (UEG), desde 2004.
E-mail: luciano.lima@ueg.br



**Ilka Mendes Fernandes** é graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás. Psicóloga clínica e atualmente professora no curso de Psicologia nas Faculdades Integradas da América do Sul – INTEGRA, em Caldas Novas/GO.
E-mail: ilkamfernandes@gmail.com



**Manoel Pereira da Cruz Neto** é Graduado em Psicologia pela Universidade Positivo (UP). Psicanalista, Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduado em Direito pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente, é professor dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Direito, Gestão em Recursos Humanos e Psicologia da Faculdade Estácio de Sá de Goiás – FESGO e possui pós-graduação do Wallon Educacional e ITH Pós-graduação.
E-mail: manoel.psicanalista@gmail.com



**Mírian Pereira Gautério Bizzotto** é graduada em Letras Português-Inglês e em Pedagogia pela Universidade Federal de Rio Grande (FURG). Possui Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atualmente, é Coordenadora do Grupo SER (terceira idade) em Caldas Novas desde 2019. Faz correção de trabalhos científicos e acadêmicos e ministra aulas particulares e/ou para grupos.
E-mail: miriangbizzotto@gmail.com



**Olívio José da Silva Filho** é graduado em Gastronomia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), câmpus Caldas Novas. Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Pesquisa (UnB/CNPq) Mercados & Comidas: Núcleo de Estudos das Políticas de Abastecimento Alimentar e Segurança Alimentar e Nutricional. Membro da Rede de Pesquisadores em Abastecimento Alimentar, Comercialização e Consumo. Atualmente, tem atuado como consultor em projetos junto a movimentos sociais e povos e comunidades tradicionais.
Email: olivioson@gmail.com



**Vera Lúcia Dias dos Santos Augusto** é Graduada em Letras pelas Faculdades Integradas de Uberaba (FIUBE); Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa; Administração e Supervisão Escolar; Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Possui Pós-doutoramento pela Universidade de São Paulo (USP) e Universidade de Lisboa/Portugal. É professora convidada da Faculdade de Caldas Novas. Possui experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase em Língua Portuguesa, Língua Latina, Língua Inglesa, Literaturas e Práticas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino das línguas, linguística, leitura e produção, prática de ensino e literatura.
E-mail: veraugusto@terra.com.br

Publique seu e-book com a gente!

Letraria



Letraria®